



Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra  
pedagogiky

Prosociální postoje dospívajících ze sociálně  
znevýhodňujícího prostředí

(Prosocial attitudes of adolescents of socially disadvantageous background)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autorka práce: Kateřina Špírková

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

10. července 2008

## **Prohlášení**

"Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Prosociální postoje dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí“ vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu".

V Praze dne 10.7. 2008

.....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí této diplomové práce PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za vstřícný přístup a poskytnutí fundovaných konzultací, za distribuci dotazníků Alici Zajícové ve Středisku výchovné péče Slaný, spolužačce Jitce Štefanové v Dětském domově Litoměřice, sestrám Kůrkovým v pražské základní škole a slečně Landové v mimopražské základní škole, a samozřejmě všem účastníkům výzkumné sondy.

## Resumé

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. První se zabývá morálkou a prosociálností, dále jsou tato témata dávana do souvislostí se socializací a rodinou. Druhou část tvoří vlastní výzkumná sonda prosociálních postojů dospívajících, a to z běžné populace a sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Prosociální postoje a jednání ovlivňuje mnoho faktorů, mezi hlavní patří kognitivní vývoj a empatie, jejichž kvalita je značně závislá na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Proto se tento text zaměřuje na rodinu dospívajících a sociálně znevýhodňující prostředí, jímž konkrétně myslím dětské domovy, azylový dům, středisko výchovné péče a jednu nestátní neziskovou organizaci (Barevný svět dětí).

Kromě výše uvedeného, míra a úroveň prosociálnosti je dána samotnou situací, na kolik je pro člověka ohrožující, zda jsou v ní přítomny další osoby a dochází k tzv. rozptýlení odpovědnosti. Provedený průzkum potvrdil, že záleží na konkrétní situaci i vztahu k osobě vyžadující pomoc. Nejvíce prosociálních a altruistických postojů se vyskytlo u příběhu umírající vlastní ženy, nejméně u podnapilého mladíka, který se ptá na cestu.

Tato výzkumná sonda má podobu dotazníkového šetření a zjišťovala prosociální postoje u dvaceti pěti dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a dvaceti pěti dospívajících z běžné populace. Mírně vyšší úroveň prosociálních postojů a míry prosociálnosti dosáhli podle očekávání dospívající z běžné populace oproti dospívajícím ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Významnější rozdíl se ukázal v postojích chlapců a dívek, přičemž dívky dosáhly podstatně vyšší úrovně prosociálnosti. Ve třech případech chlapců ze sociálně znevýhodňujícího prostředí se projevil agresivní postoj.

Za zajímavé zjištění pokládám to, že se ne vždy shodují odpovědi respondentů z hlediska vlastní a další osoby, přičemž více prosociální jsou za druhého člověka.

## Summary

This dissertation is distributed into two parts, a theoretic and an empiric ones. The first part deals with morality and prosociality, in the following text these topics are given in a connection with socialization and a family. The second part is created by my own research of prosocial attitudes of adolescents – both from usual population and from a socially disadvantageous background.

Prosocial attitudes and behavior are influenced by many factors. Into the main factors are included cognitive development and empathy which quality is very dependent on environment where a person grows up in. This is the reason why this text is focused on a family of adolescents and a socially disadvantageous background, which means concrete children's homes, a sanctuary home, a centre of an educational care and one non-profit-making organization (The Colour World of Children).

Except the above mentioned, a measure and a grade of prosociality are established on a particular situation, how much this is threatening for a person, if the other persons are present there and if this causes so called dissipation of a responsibility. Executed research proved an importance of a concrete situation and a relation to a person who calls for help. Mostly prosocial and altruistic attitudes were found in a story with a dying wife, least ones in a story with a drunk young man who asks for a navigation.

This research was realized by questionnaires that discovered prosocial attitudes of twenty five adolescents from a socially disadvantageous background and twenty five adolescents from usual population. Adolescents from usual population achieved a little higher measure and a grade of prosociality compared to adolescents from a socially disadvantageous background. More remarkable difference was demonstrated in attitudes of boys and girls, whereas the girls achieved a substantially higher grade of prosociality. In three cases of boys from a socially disadvantageous background, aggressive attitudes were shown.

I found very interesting a finding that not all of the answers from respondents are identical for their own point of view and from the other person's point of view, which is often more prosocial.

# Obsah

PROHLÁŠENÍ.....	2
PODĚKOVÁNÍ.....	3
RESUMÉ.....	4
SUMMARY.....	5
OBSAH.....	6
ÚVOD.....	8
CÍLE.....	9
1. MORÁLNÍ VÝVOJ Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE .....	10
2. TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	11
2.1 Psychoanalytická teorie morálního vývoje .....	11
2.2 Teorie sociálního učení ve vztahu k morálnímu vývoji .....	12
2.3 Kognitivní teorie morálního vývoje .....	13
Piagetova teorie morálky .....	13
Kohlbergovy morální stupně .....	15
2.4 Sociální perspektivy .....	17
2.5 Mužská a ženská morálka .....	19
3. PROSOCIÁLNOST A PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ .....	21
3.1 Pilíře prosociálnosti .....	22
3.2 Motivace k prosociálnímu chování.....	26
4. PROSOCIÁLNÍ POSTOJE VE VZTAHU K PROSOCIÁLNÍMU CHOVÁNÍ .	28
4.1 Příčiny možného rozporu mezi postoji a jednáním.....	29

<b>5. SOCIALIZACE A MORÁLNÍ VÝVOJ.....</b>	<b>31</b>
<b>6. RODINA A JEJÍ VÝZNAM PRO UTVÁŘENÍ POSTOJŮ .....</b>	<b>33</b>
6.1 Dysfunkční rodina .....	34
6.2 Deprivace a subdeprivace.....	36
<b>7. SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>39</b>
<b>8. EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>41</b>
8.1 Výzkumný problém.....	41
8.2 Hypotézy .....	41
8.3 Cíl .....	41
8.4 Základní soubor a výzkum .....	42
8.5 Zvolené výzkumné metody a techniky a vlastní průběh výzkumné sondy .....	42
8.6 Vyhodnocení dat .....	43
8.7 Závěry .....	53
Obsahový závěr.....	53
Metodologický závěr .....	55
<b>POUŽITÉ ZDROJE.....</b>	<b>56</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>58</b>
Příloha č. 1.....	58
Příloha č. 2.....	61
Příloha č. 3.....	69

## Úvod

Morálka a prosociálnost člověka se vyvíjejí určitým způsobem a ovlivňuje je řada činitelů, kterým se věnuje tato diplomová práce. Hlavní zřetel práce je kladen na rodinné prostředí, ve kterém děti a dospívající vyrůstají. Nevhodné podmínky v rodině působí negativně na vývoj dítěte v mnoha oblastech a diplomová práce se zabývá právě vlivem na prosociální postoje.

Každé období v životě člověka je specifické. Pro svou diplomovou práci jsem vybrala starší školní věk, tedy od jedenácti do patnácti let. Jde o životní etapu, jež je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Takto staré dítě už je schopno logických operací a abstraktního myšlení. Mnozí autoři v čele se švýcarským psychologem Piagetem ho nazývají „vrcholkem dětské inteligence“ a „obdobím rozhodujícího zvratu v morálním vývoji“.

Podstatnou část diplomové práce tvoří vlastní průzkum mezi dospívajícími ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a běžné populace. Výzkumná sonda je zaměřena na zjištění úrovně jejich procociálních postojů.



## Cíle

Cílem mé diplomové práce je poukázat na významnost rodiny pro vývoj dítěte, a to především na jeho morální a prosociální postoje. Pro přiblížení problematičnosti tematiky uvádím teoretické poznatky, citace mnohých autorů a jejich výzkumů, srovnávám je mezi sebou, a vyjadřuji se k nim. Hlavním nástrojem dosažení cíle je uskutečnění vlastního průzkumu. V něm je zjišťován vliv sociálně znevýhodňujícího prostředí na prosociální postoje dospívajících. Stěžejní hypotéza vypadá takto: „Prosociální postoje dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsou na nižší úrovni než vrstevníků z běžné populace.“

Dále by výzkumná sonda měla poodhalit, zda a do jaké míry se liší odpovědi dívek a chlapců, odpovědi za sebe samu/samého a jako rady jiné osobě.

Průzkum proběhne formou dotazníků, které budou distribuovány padesáti dospívajícím, přičemž polovinu bude tvořit skupina z běžné populace – základních škol, druhou polovinu dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, tzn. dětských domovů, azylového domu, střediska výchovné péče a jedné nestátní neziskové organizace. Odpovědi respondentů těchto dvou skupin mezi sebou porovnám.

## **1. Morální vývoj z hlediska vývojové psychologie**

Během života u člověka dochází k určitým kvantitativním a kvalitativním změnám, které jsou víceméně předvídatelné a nezvratné. Vývoj neznamena jen neustálou vzestupnou tendenci, ale i období stagnace a postupné regrese. Jednotlivé fáze vývoje na sebe navazují, pokud jedinec neprojde určitou vývojovou fází, nemůže projít ani tou následující. Nejprudší vývoj se odehrává v dětství, proto je mu třeba věnovat zvláštní pozornost a nic nezanedbat.

Psychický vývoj člověka je určen genetickou výbavou – zráním, a učením, ať již záměrným nebo bezděčným. Vnitřních a vnějších faktorů na vývoj člověka působí mnoho, záleží, jaký důraz jednotlivým faktorům přikládáme (např. behaviorismus přeceňuje vliv učení a výchovy, nativistické teorie vrozené dispozice – nechat vývoji volný průběh), ale v zásadě jde především o jejich interakci.

O periodizaci a vysvětlení determinace mnoha stránek lidského vývoje se pokusilo množství autorů, z nichž morálním vývojem se zabývá především kognitivní teorie, psychoanalytická teorie a teorie sociálního učení, kterým je věnována nadcházející kapitola.

## 2. Teorie morálního vývoje

Pohledů na morální vývoj a na to, čím je ovlivněn, může být celá řada. Podle Muszynskiho<sup>1</sup> morální vývoj ovlivňují faktory vnitřní: intelektuální schopnosti, vzdělanostní úroveň, sociální zkušenosti, emocionalita, volní a postojové charakteristiky, a vnější: morální standard sociokulturního prostředí, sociální vzory morálního chování, respektované hodnoty, obsah a metody výchovy.

Na tomto místě se budu podrobněji věnovat třem teoriím morálního vývoje – psychoanalytické, sociálnímu učení, kognitivní teorii a sociokognitivní koncepci, z nichž stěžejní pro tuto diplomovou práci je kognitivní teorie a zbylé uvádím pro širší představu o problematice. Existuje však více směrů, které se morálním vývojem zabývají, jako například sociálně evoluční teorie a strukturálně postojová teorie.

### 2.1 Psychoanalytická teorie morálního vývoje

V psychoanalýze strukturu osobnosti tvoří tři složky nazývané id, ego a superego. Za hnací síly chování člověka pokládá id – pudy a neuvědomované obsahy, nad jejichž projevy bdí superego, střet id a superega vyhodnocuje ego, které má nejbližší k realitě. Konflikt je v psychoanalýze stěžejním motivem. Freud při analýze rodinných vztahů jedince dochází k objevení konfliktu v tzv. Oidipovském (u chlapců) a Elektřině komplexu (u dívek). Konflikt spočívá v rivalitě mezi synem a otcem, syn usiluje o přizeň matky a otce vnímá jako překážku. Obdobně to platí i u dívek (touha po náklonnosti otce, soupeření s matkou). Po překonání tohoto komplexu se dítě identifikuje s rodičem stejného pohlaví a přejímá jeho představy o tom, co je správné a co není – přibližně ve věku šesti let se vytváří superego, které slouží jako strážce morálního uvažování a jednání. Při jednání v rozporu se superegem jedinec prožívá pocity viny.

Dle Hogana a Emlera<sup>2</sup> u jedince s nedostatečně rozvinutým superegem, který si například neprošel Oidipovským komplexem z důvodu výchovy matkou samoživitelkou, může

---

<sup>1</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 47

<sup>2</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 10

docházet během celého života k odmítání autorit, potažmo celého společenského řádu. Naopak příliš rozvinuté superego u jedince může vyvolávat časté pocity viny vedoucí až k psychickému onemocnění

## ***2.2 Teorie sociálního učení ve vztahu k morálnímu vývoji***

Tato teorie se vymezuje vůči výše zmíněné psychoanalytické teorii. Kritizuje, že morální jednání je ustálené například v podobě superega. Podle teorie sociálního učení je dáno morální jednání situačně. Výchozím bodem pro tuto teorii je sociální podmiňování – - jednání se upevňuje a řídí na základě odměn a trestů, následky určitého jednání předurčuje jednání budoucí. Většina toho, co jsme se naučili, je odpozorovaná a přejatá od ostatních lidí. Z odpozorovaného chování a z vlastních zkušeností jsme schopni vyvodit určitá pravidla, která usměrňují naše chování zvláště ve změněné nové situaci.

Aby tento model byl platný, musejí být splněny tyto předpoklady<sup>3</sup>:

- a) jedinec musí být pozorný k chování druhých;
- b) jedinec si musí odpozorované zapamatovat;
- c) jedinec musí být schopen použít naučené;
- d) jedinec musí sledovat následky, ke kterým naučené chování vede.

Kromě těchto předpokladů a formy zpevňování jednání (odměny a tresty) záleží úspěšnost naučeného jednání na atraktivitě osoby, od které se jedinec učí – status, prestiž a síla. U dětí mají největší vliv na sociální učení přirozeně jejich rodiče.

Morální jednání a jeho kvalita je tedy výsledkem výše popsaného sociálního učení, respektive výsledkem učení morálního chování.

---

<sup>3</sup> Viz Hogan a Emler in P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 11, upraveno

## 2.3 Kognitivní teorie morálního vývoje

K vyzrálému morálnímu usuzování podle kognitivní teorie člověk dospěje, jen pokud je dostatečně kognitivně vyzrálý. Jak uvádí Heidbrink<sup>4</sup>, nejvyšší stupeň morálky, kterého daný jedinec dosáhne, se nazývá kompetence. To však neznamená, že v praxi se jedinec vždy uchýlí k jeho využití, obvykle používaný – nižší - stupeň morálky jedincem se nazývá performance. Tato morální degradace nastává například v důsledku obrany jednice, aby nebyla narušena jeho rovnováha.

### Piagetova teorie morálky

J. Piaget se nezabýval pouze kognitivním vývojem člověka, pro jehož teorii je nejvíce uznáván<sup>5</sup>, ale značné úsilí věnoval i studiu vývoji morálky – publikace *Morální úsudek dítěte*, 1932. Piaget svou koncepci morálního vývoje opírá o četné rozhovory s dětmi a pozorování dětí, a to především při hře, kdy se soustředil na dodržování a určování pravidel oné hry. Piaget se domníval, že veškerá morálka vychází z pravidel, která jedinec ctí. Při svém pozorování mu šlo o to, aby postihl vztah dětí k pravidlům mezi svými vrstevníky bez dospělé autority jako nositele pravidel. Podobně jako u kognitivního vývoje dochází Piaget k této periodizaci<sup>6</sup>:

- 1) Do dvou let věku dítě pravidla hry nesleduje, jde mu při hře čistě o motorickou aktivitu.
- 2) Předškolák pozoruje při hře starší děti a napodobuje je, vnímá fungování pravidel a pokládá je za posvátná a daná jednou pro vždy, ale není schopno splynout ve hře s ostatními a pravidla dodržovat.
- 3) Zhruba ve věku od sedmi do deseti let má dítě požitky spíše než ze hry samotné ze vztahu s vrstevníky, dítě dohlíží se zájmem na dodržování pravidel.

---

<sup>4</sup> In H. Heidbrink: *Psychologie morálního vývoje*, 1997, s. 103-109

<sup>5</sup> Stadia kognitivního vývoje: 0-2 roky senzomotorické období, 2-4 roky symbolické období, 4-7 let názorové období, 7-11,12 let období konkrétních operací, po 11.,12. roku období formálních operací

<sup>6</sup> In P. Vacek: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, 2002, s. 13-15, upraveno In H. Heidbrink: *Psychologie morálního vývoje*, 1997, s. 54-59, upraveno In J. Piaget, B. Inhelderová: *Psychologie dítěte*, 1997, s. 107

4) Od jedenácti, dvanácti let, kdy jedinec v kognitivním vývoji dosáhl úrovně formálních operací, se dítě zabývá pravidly do hloubky, nepovažuje je za neměnná, ve spolupráci s ostatními dochází k jejich úpravě, dohodnutá pravidla takto staré děti dodržují.

Těmto Piagetovým stádiím vývoje morálky je nadřazeno rozdělení morálky heteronomní a autonomní<sup>7</sup>. Při podrobnějším dělení heteronomní morálce předchází individuální rituály neboli motorická schémata, v přechodu od heteronomní k autonomní morálce se vyskytuje mezistadium.

### **Heteronomní morálka (morální realismus, objektivní odpovědnost)**

Dítě či dospělý člověk s heteronomní morálkou ctí autoritu a pravidla jí určenou, aniž by se zamýšlel nad jejich smyslem nebo přihlížel ke konkrétním okolnostem. Jedinec posuzuje skutky podle důsledku a k záměru nepřihlíží, jednání volí tak, aby nevedlo k potrestání. Děti vnímají stejný prohřešek vůči druhému dítěti jako ne tak závažný jako vůči dospělému, který udává pravidla a trestá. Pravidla nejsou člověkem zvnitřněna, proto ne vždy se nakonec podle nich v reálné situaci zachová. Heteronomní morálka se vyskytuje u kognitivně nevyzrálých dospělých jedinců a dětí do sedmi až osmi let, maximálně do věku jedenácti, dvanácti let.

### **Autonomní morálka**

Člověk dosáhnuvší autonomní morálky se řídí konkrétní situací, je ochoten přistoupit ke změně či porušení pravidel, pokud v tom vidí nějaká pozitiva. Osoba s autonomní morálkou nehodnotí pouze důsledek, ale také s jakým záměrem kdo jednal. Uznává nadosobní hodnoty a má cit pro spravedlnost. Pokud má rozhodnout o trestu, volí takový, aby souvisel s pochybením, dotyčný zjednal nápravu. Autonomní morálka se vyskytuje u kognitivně vyzrálých dospělých jedinců a dětí ve věku jedenácti až dvanácti let, ale už i od sedmého roku.

Kromě pozorování dětí při hře Piaget svou teorii heteronomní a autonomní morálky opírá o dilemata – děti volí mezi dvěma příběhy jiných dětí, které dítě je neposlušnější a nese

---

<sup>7</sup> In J. Piaget, B. Inhelderová: Psychologie dítěte, 1997, s. 111-114, 135  
In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 61-64  
In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 15-25

větší vinu (rozbití věci, krádež, lhaní). Jeden příběh spočívá v dobrém úmyslu dítěte, ale se špatným důsledkem ve velkém – např. velká materiální škoda. Druhý příběh je naopak motivován egoisticky, ale škody nevzniknou tak velké jako v příběhu prvním.

Děti do věku sedmi, osmi let posuzují jako lepší jednání to, které napáchá nejmenší viditelné stopy, ať už je úmysl jakýkoliv. Do tohoto věku tedy děti nejsou schopny posuzovat činy z hlediska autonomní morálky. Lickona při interpretaci Piageta mj. uvádí<sup>8</sup>, že přechod heteronomní v autonomní morálku je závislý na nezbytném stupni intelektuálního rozvoje, zkušenosti s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy a na nezávislosti na omezujícím nátlaku dospělých autorit.

### Kohlbergovy morální stupně<sup>9</sup>

Kohlberg navazuje na Piageta a člení vývoj morálky do třech stadií – rovin (předkonvenční, konvenční a postkonvenční). Tyto roviny dělí dále na stupně, které se víceméně shodují s Piagetovým rozdělením (1.stupeň odpovídá heteronomní morálce, vyšší stupně morálce autonomní, pozdější výklad každému stupni připisuje podstupeň A - heteronomní a B – autonomní morálku). Při stanovování stupňů ve vývoji morálky se Kohlberg opíral především o posuzování morálních dilemat<sup>10</sup>. Zajímalo ho, jak se jedinec staví k morálním problémům a jaké upřednostňuje jejich řešení. Nešlo mu jen o příklonění k určitému řešení, ale především o zdůvodnění co k němu člověka přivedlo – každý dilematický příběh provází sada doplňujících otázek.

Kohlberg popsal šest stupňů morálky, přičemž stupeň šestý posléze přehodnotil a vyřadil, naopak na základě výzkumu zařadil mezistupně, které značí regresi dosaženého stupně.

---

<sup>8</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 24

<sup>9</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 26-38, upraveno  
In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 72-94, upraveno

<sup>10</sup> Deset dilemat, nejznámější je Heinzovo dilemma, v němž se dotyčný rozhoduje mezi zcizením léku pro svou smrtelně nemocnou ženu, za nějž lékárník požaduje nepřiměřeně vysokou částku, a ponecháním jí svému osudu. Viz dotazník k této práci.

**a) Předkonvenční rovina morálky:** jedinec se rozhoduje čistě na základě vnějších událostí a svých potřeb, osoby a normy neuvažuje, týká se většiny dětí do devíti let, hodně dospívajících, některých adolescentů a dospělých kriminálků;

**1. stupeň – odměna a trest:** jedinec je poslušný, rozhoduje se podle toho, zda je důsledkem chování trest či odměna, neuvažuje úmysly vedoucí k jednání;

**2. stupeň – účelové myšlení:** jedinec sleduje uspokojení potřeb, s lidskými vztahy nakládá tržním způsobem – recipročně.

**b) Konvenční rovina morálky:** jedinec se řídí podle očekávání druhých a platných konvencí ve společnosti, týká se většiny adolescentů a dospělých;

**3. stupeň – shoda s ostatními:** jedinci záleží na souhlasu autority a především blízkých lidí, je konformní k vlastní skupině;

**4. stupeň – orientace na společnost:** jedinec je obhájce zaběhnutého práva a pořádku ve společnosti, ctí společenské autority.

**c) Postkonvenční rovina morálky:** jedinec uznává hodnoty a principy nezávislé na autoritě či většinové společnosti, týká se menšiny dospělých po dvacátém roku života;

**5. stupeň – sociální úmluva a individuální práva:** jedinec ctí právo a spravedlnost, je si vědom relativity hodnot a usiluje o konsensus, zpravidla se řídí utilitárním principem;

**(6. stupeň – etické principy<sup>11</sup>):** pro jedince jsou rozhodující univerzální etické principy ve shodě s vlastním svědomím (spravedlnost, lidská rovnost, svoboda a důstojnost), jedinec je schopen empatie, dokáže se vcítit do druhého – tzv. ideální vzájemné převzetí rolí).

Jak již bylo uvedeno v souvislosti s průměrem k Piagetově pojetí morálky, Kohlberg později každý stupeň rozdělil na podstupeň A a B lišící se ve své kvalitě. Úroveň B je vyzrálejší a zřejmě značí příklon k nekonvenčnímu autonomnímu řešení morálních dilemat.

Z Kohlbergova dlouhodobého výzkumu vyplývá (60. a 70. léta 20.st.), že stupeň jedna a dvě se nejvíce objevuje u dětí do 13 let a u dospělých jedinců se téměř nevyskytuje,

---

<sup>11</sup> Keganův pojem „nadindividualita“.



stupeň tři je nejcharakterističtější pro věkovou skupinu 16-18 let a je horní hranicí v morálním vývoji pro třináctileté, stupně čtyři lidé dosahují až ve dvacátém roku života a je v dospělé populaci zastoupen nejčastěji. Postkonvenční úroveň morálky dosáhne méně než 20% dospělých.

Pokud porovnáme dolní věkovou hranici pro výskyt autonomní morálky u Piageta a Kohlberga, přesně se tyto hranice nepřekrývají. Piaget projevy autonomní morálky vyzoroval už u dětí ve věku sedmi, osmi let, období jejího běžného výskytu stanovil na jedenáct až dvanáct let, tedy ve věku, kdy jsou podle jeho teorie schopné logických formálních operací. Z výzkumů Kohlberga ovšem vyplývá, že ještě ve třinácti letech se značná část dětí nachází ve stadiu heteronomní morálky.

Jak uvádí ve své knize Vacek<sup>12</sup>, Kohlbergovu teorii rozvádí mnozí autoři, např. Greenacre – korespondenční analýza stupňů a věku, Lind – test morálního usuzování. Zároveň jeho koncepce je podrobována široké kritice. Například Simpsonová uvádí, že postkonvenční úroveň nebyla objevena v některých jiných kulturách, což podle ní neznamená jejich nižší morální vyspělost. Z dalších kritiků Salzman považuje Kohlbergem vybrané dilematické příběhy za příliš abstraktní. Přes všechny kritiky však je Kohlbergova teorie morálního vývoje nejucelenější a nebyla překonána.

## **2.4 Sociální perspektivy<sup>13</sup>**

Sociokognitivní přístup rozšiřující kognitivní teorii o sociální aspekty pracuje s pojmem sociální perspektivy. Úroveň sociálních perspektiv znamená, do jaké míry je jedinec schopen nahlédnout hledisko druhého člověka či sebe vidět pohledem někoho jiného. Tato schopnost se prohlubuje v závislosti na kognitivním vývoji a socializaci jedince.

Selman vývoj sociální perspektivy hierarchizuje podobně jako Piaget logické myšlení, vychází i z Kohlbergových výzkumů morálního usuzování. Pokud má jedinec dosáhnout vyššího morálního stupně, je nezbytné dosáhnout nejdříve určité úrovně sociální perspektivy,

---

<sup>12</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 36-39

<sup>13</sup> In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 94-108

In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 59, 67

sociální perspektiva je tedy nezbytnou součástí morálního stupně. Heidbrink kognitivní vývoj, vývoj sociálních perspektiv a morální vývoj dává do paralely se schodištěm – schod jako vývojový stupeň. První vrstvou schodiště je logické myšlení, které je nutností k druhé vrstvě sociálních perspektiv, které jsou zase výchozí pro tvorbu morálního úsudku.

Selman vytvořil jako Kohlberg pro určení úrovně sociální perspektivy dilemata, která se od Kohlbergových liší tím, že se snaží postihnout i empatii při rozhodování morálních dilemat.

#### **Úrovně přejímání sociální perspektivy<sup>14</sup>:**

**0 – egocentrické, nediferencované perspektivy:** 4-6 let, dítě nechápe, že by jiný člověk mohl stejnou situaci jinak interpretovat, mezi subjektivním a objektivním není ostrá hranice;

**1 – subjektivní, diferencované perspektivy:** 6-8 let, dítě ví, že interpretace druhého člověka se může shodovat i lišit;

**2 – sebereflektující, reciproční perspektivy:** 8-10 let, dítě se dokáže vžít do druhého člověka, který může myslet a jednat jinak z různých příčin, dítě se na sebe dokáže podívat očima druhého;

**3 – vzájemné perspektivy, perspektivy třetí osoby:** 10-12 let, jedinec dokáže interakci s druhým vidět nezávisle pohledem třetí osoby;

**4 – společenské, hlubinné perspektivy:** od 12 let, jedinec vidí mezilidské perspektivy jako síť nebo jako systém, ví, že perspektivy mezi dvěma lidmi mohou být různě hluboké.

---

<sup>14</sup> Viz Selman in H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 96-99, upraveno  
In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 68, upraveno

## 2.5 Mužská a ženská morálka

Liší se od sebe nějak výrazně morální usuzování mužů a žen? Gilliganová se touto problematikou zabývala podrobněji<sup>15</sup> a uvádí, že Piagetova a Kohlbergova teorie morálky odpovídá mužské morálce. Jedním z argumentů je, že muži dosahovali v Kohlberghově stupnici nejčastěji čtvrtého stupně, kdežto ženy třetího stupně. Na základě toho označila ženskou morálku jako *morálku péče* a mužskou morálku jako *morálku spravedlnosti*. Ženská morálka je více zaměřena situačně, je flexibilnější a více vázána na ostatní – na komunikaci a vztahy, mužská morálka je abstraktnější, nezávislejší a rigidnější, opírá se o logiku. Morální myšlení obou pohlaví je tedy podle Gilliganové jiné, ale je si rovnocenné.

Je otázkou, jak je to s prosociálními postoji, jimiž se zabývá tato diplomová práce. K prosociálnímu jednání ženy budou pravděpodobně vzhledem ke zjištění Gilliganové inklinovat tím spíše. Ve své výzkumné sondě uvedené v další části diplomové práce jsem stanovila hypotézu, že ženské – dívčí prosociální postoje dosahují vyšší úrovně.

### Stupně ženské morálky<sup>16</sup>:

- a) **prekonvenční – orientace na individuální přežití:** egocentrické zaměření;
- b) **1. přechodná fáze – od egoismu k odpovědnosti;**
- c) **konvenční – zřeknutí se dobrého:** odpovědnost za druhé jako součást sebepojetí na základě společenské objednávky;
- d) **2. přechodná fáze – od dobroty k pravdě;**
- e) **postkonvenční – morálka nenásilí:** skloubení egoismu a altruismu jako svobodná volba.

Naopak Bull zkoumající morální usuzování dětí dokládá<sup>17</sup>, že dívky dosahují vyšších úrovní v morálním usuzování, což vykládá rychlejším zráním děvčat, jejich větší verbální

---

<sup>15</sup> In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 119-131

In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 51

In C. Gilligan: Jiným hlasem, 2001, s. 46-61

<sup>16</sup> Viz Gilliganová in H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 120-121, upraveno

<sup>17</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 50-51

zdatností a zájmem o lidi. Po sedmnáctém roce věku ale chlapci po stránce morálního růstu dívky dorovnávají.

Další podnětný pohled uvádí Kotásková<sup>18</sup>. Bussey a Manghanová rozdílnost výsledků mužů a žen plynoucích z Kohlbergových dilemat vysvětlují odlišnými připsanými společenskými rolemi. Pokud v jejich výzkumu muž řešil dilema z pohledu ženy, dosahoval také nejčastěji třetího morálního stadia. I tomuto v empirické části věnuji pozornost.

---

<sup>18</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 66

### 3. Prosociálnost a prosociální chování

Podstatnou podmínkou mravního jednání je rozvinutá prosociálnost. Souhlasím s Vackem, který ve své knize píše<sup>19</sup>, že prosociální chování je známkou správného morálního rozvoje. Definice prosociálnosti a prosociálního chování je celá řada, např. Kotásková<sup>20</sup> označuje za prosociální chování takové, které je zaměřené na prospěch druhého, uvádí příklady pomoci druhému, podpory slabšího, štědrosti, kooperativnosti. Podobně jako Kotásková definují prosociální chování i Reichelová a Baranová<sup>21</sup>, a to jako chování, které přináší užitek jiným. Vacek jako příklady prosociálního chování jmenuje soucítění, spoluúčast, solidaritu, aktivní pomoc potřebnému<sup>19</sup>. Roche Olivar uvádí tuto definici prosociálního jednání<sup>22</sup>: „...jednání, které má být užitečné druhé osobě, skupině lidí anebo sociálnímu cíli, bez toho, že by se za to předem očekávala odměna.“ Z Roche Olivarovy definice bych chtěla zdůraznit její poslední část – dostaví-li se tedy po prosociálně orientovaném skutku odměna, se kterou předem není kalkulováno, odpovídá to plně definici prosociálního chování. Roche Olivar jmenuje pomoc, darování, solidaritu, utěšování, starostlivost apod. jako prosociální chování<sup>23</sup>. Navenek může o prosociální zaměřenosti druhé osoby napovídat její pohled, úsměv, pozdrav apod., ale na tyto znaky se nelze samozřejmě bezvýhradně spoléhat.

Většina zmiňovaných autorů se shoduje, že vyšší formou prosociálnosti je **altruismus**. Altruisticky jednající člověk může přinést i určitou oběť, zachovat se sebedestruktivně, pokud to je přínosné pro druhého. Roche Olivar odlišuje prosociálnost a altruismus takto<sup>24</sup>: „Prosociálnost se odlišuje od altruismu chápaného jen na individuální anebo interpersonální úrovni právě svým sociálním cílem, tedy zaměřením na společnost.“ Přikláním se k prvně

---

<sup>19</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 71

<sup>20</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 54, 74

<sup>21</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 44, 45

<sup>22</sup> In R. Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 149, přeloženo ze slovenštiny

<sup>23</sup> In R. Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 94, 150

<sup>24</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 102, přeloženo ze slovenštiny

vymezenému rozdílu mezi prosociálností a altruismem, kdy rozhoduje míra jednání na úkor sebe a svých výhod než to, jestli jednání směřuje na jedince nebo skupiny různých velikostí. Protikladem prosociálnosti je lhostejnost a agresivita<sup>21</sup>.

Roche Olivar a Pelikán ve svých knihách<sup>25</sup> zmiňují podmínky prosociálního chování, které stanovili Zeldin, Small a Savin-Williams:

- a) jde o činnost vykonávanou ve prospěch jiné osoby nebo skupiny;
- b) autor, eventuálně její vykonavatel ji nemá plnit jako povinnost vyplývající z jeho role;
- c) podobné jednání má být nezištné a nemá být požadováno ze strany jiného jednotlivce.

Druhá podmínka se mi zdá problematická, a to konkrétně její splnění např. u pomáhajících profesionálů (lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci, psychologové, pedagogové atd.). Stěžejní motivací pro volbu a výkon jejich povolání může být právě jejich prosociálnost, lze tak výsledné chování označit jako prosociální, když se odehrává v rámci jejich profese – role?

### ***3.1 Pilíře prosociálnosti***

Stejně jako u morálního rozvoje je u prosociálnosti významný **kognitivní rozvoj**. Vzpomeňme kapitolu 2.4 o sociálních perspektivách: „Úroveň sociálních perspektiv znamená, do jaké míry je jedinec schopen nahlédnout hledisko druhého člověka či sebe vidět pohledem někoho jiného. Tato schopnost se prohlubuje v závislosti na kognitivním vývoji...“ O kognitivní základ jedinec často opírá své hodnoty a normy, preference a osobní cíle<sup>26</sup>. Míra prosociality závisí na schopnosti poznat, že někdo vůbec pomoc potřebuje, jakou pomoc a jak ji efektivně uskutečnit. Spaemann se k tématu kognice v souvislosti s prosociálním jednáním vyjadřuje<sup>27</sup>: „Bez vědění o tom, co je člověk a co mu prospívá, jednáme chybně. Ten, kdo dává dítěti příliš mnoho cukrovinek nebo televizní podívané, může sice dítě milovat, ale ve skutečnosti jedná tak, jak by jednal ten, kdo by chtěl dítěti škodit.“ Důležitou roli hraje i to,

---

<sup>25</sup> Viz Zeldin, Small a Savin-Williams in R. Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 149-150  
Viz Zeldin, Small a Savin-Williams in J. Pelikán: Pomáhat být, 2002, s. 112

<sup>26</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 154

<sup>27</sup> In R. Spaemann: Základní mravní pojmy a postoje, 1995, s. 54

jakou si jedinec přisoudí míru odpovědnosti. Pokud se například ve stejné situaci ocitne člověk sám, nebo v přítomnosti dalších osob, může jeho jednání být zcela odlišné<sup>28</sup>.

Dalším pilířem prosociality je **empatie**. Empatii můžeme popsat jako schopnost vcítit se do druhého a porozumět mu<sup>29</sup> nebo vnímavost k emocím jiných lidí<sup>30</sup>. Na jiném místě své knihy Goleman uvádí širší definici empatie<sup>31</sup>: „...chápaní zájmů a emocí druhých lidí, schopnost vidět situaci i z jejich hlediska, úcta k rozdílům v pocitech a názorech lidí.“ Roche-Olivar a Pelikán zdůrazňují dvě stránky empatie – kognitivní a emocionální<sup>32</sup>. Roche-Olivar kognitivní stránku empatie vysvětluje jako chápání druhé osoby včetně předvídání jejích myšlenek, citů a činů. Ve vyčleněné kognitivní složce empatie vidím souvislost se Selmanovými sociálními perspektivami z kapitoly 2.4, jejichž součástí je právě i empatie. Emocionální empatie spočívá v emocionální reakci dotyčného. Kognitivní a emocionální empatie na sobě závisí.

Základní složky empatie Feshbach shledává ve<sup>33</sup>: a) schopnosti rozpoznat a pojmenovat city druhých, b) rozumět roli jiné osoby, c) rozpoznat a vlastní city a umět je porovnat v analogické situaci s city druhých. Podobně Prekopová ve své knize<sup>34</sup> vyjmenovává tyto schopnosti potřebné ke vcítění: a) spolehlivé vnímání sebe sama, sebereflexe, včetně vědomí vlastní identity, b) úcta k druhému, c) sociální připravenost vzdát se sám sebe ve prospěch ostatních, vzdát se i sebelásky a namísto toho vzít ohledy na ostatní, c) schopnost představit si situaci druhého i schopnost mentální kombinace potřebné k nabídnutí vhodné pomoci – emoční inteligence. Příčiny empatie Roche-Olivar<sup>35</sup> shledává ve vlivu přesvědčení,

---

<sup>28</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 75

<sup>29</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 45

<sup>30</sup> In Goleman: Emoční inteligence, 1997, s. 51

<sup>31</sup> In Goleman: Emoční inteligence, 1997, s. 286

<sup>32</sup> In R. Roche-Olivar: Etická výchova, 1992, s. 94  
In J. Pelikán: Pomáhat být, 2002, s. 100

<sup>33</sup> Viz Feshbach in P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 45

<sup>34</sup> In J. Prekop: Empatie, 2004, s. 111

<sup>35</sup> In Roche-Olivar: Etická výchova, 1992, s. 81

prostředí a výchově, ale také ve vrozených dispozicích. Goleman uvádí<sup>36</sup>, že „...empatie pramení ze sebeuvědomění, čím otevřenější jsme k vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat city ostatních.“ Za podnětné považuji hledisko Golemana a také Feshbacha a Prekopové začít u sebepoznání, poznání svých pocitů a prožívání k pochopení druhých. Tuto důležitou souvislost zdůrazňuje i Honig<sup>37</sup>. K lepšímu pochopení druhé osoby jistě přispívají zažité stejné věci a zkušenosti<sup>37</sup>.

Prekopová vcítění rozebírá po jednotlivých fázích<sup>38</sup>:

1. připravenost vžít se do situace protějšku a uvědomit si jeho pocity;
2. srovnání vlastních pocitů s pocity druhého;
3. vytyčení hranic mezi Já (subjektem) a Ty (objektem), náhled situace z úhlu druhého;
4. oproštění se od své vlastní osoby, pochopení druhého a emoční sladění s ním;
5. empatické jednání.

Titchener<sup>39</sup> upozorňuje na rozdílnost pojmů vcítění a soucit. Soucit je oproštěn od sdílení emocí. Ciaramicoli<sup>40</sup> se také zabývá dvojicí těchto pojmů. Na rozdíl od Titchenera přisuzuje soucitu emoce, ale vnímá ho jako pasivní, zatímco vcítění pro něj znamená aktivní zapojení. Spaemann<sup>41</sup> se o soucítění vyjadřuje takto: „A pokud je ochota člověka pomoci druhému člověku v nouzi založena jen na aktuálním pocitu soucitu, pak tato ochota brzy mizí.“

---

<sup>36</sup> In Goleman: Emoční inteligence, 1997, s. 99

<sup>37</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 81, 95

<sup>38</sup> In J. Prekop: Empatie, 2004, s. 110-111, upraveno

<sup>39</sup> Viz Titchener in Goleman: Emoční inteligence, 1997, s. 101

<sup>40</sup> Viz Ciaramicoli in J. Prekop: Empatie, 2004, s. 114

<sup>41</sup> In R. Spaemann: Základní mravní pojmy a postoje, 1995, s. 38



Pelikán pro intenzitu vcítění volí rozdělení na sedm úrovní<sup>42</sup>:

1. nulová – absence empatie;
2. situační;
3. parciální – pochopení jen určité stránky osobnosti druhého;
4. persuažní – pochopení druhé osoby s cílem ovlivnit ji;
5. kompetitivní – pochopení druhé osoby s cílem získat nad ní výhodu;
6. harmonická: pravá forma empatie – bytostné proniknutí do myšlení, cítění i prožívání druhého s cílem jeho hlubšího pochopení bez vedlejších úmyslů;
7. identifikační: identifikace s druhou osobou.

Páleník s odvoláním na Browna a Solomona shrnuje činitele podmiňující vývoj prosociálního chování do tří oblastí<sup>43</sup>:

- 1) kognitivní:** schopnost vnímat a chápat situaci z pohledu druhého, kvalita morálního úsudku;
- 2) motivační:** základ empatie = schopnost vnímat a chápat situaci druhého + afektivní složka, emocionální angažovanost;
- 3) situační:** vhodné podmínky – sociální normy a pravidla.

Prosociální chování dále souvisí úzce se sebezpojetím jedince. Jak se vztahujeme k ostatním, vyplývá také z toho, jak se vztahujeme k sobě samým. Výzkumy Reykowského<sup>44</sup> potvrdily, že nadměrně vysoké a nízké sebehodnocení je překážkou k prosocialitě.

Někteří autoři<sup>45</sup> uvádějí, že aby se u jedince projevovalo prosociální chování, musí být naplněny jeho potřeby, a to především pocit bezpečí. To ovšem myslím neodpovídá vyšší formě prosociálního chování - altruismu, v jehož definici (viz výše) se objevují pojmy, jako je obětování se a sebeustručení, kdy se domnívám, že dochází k popření základních potřeb člověka ve smyslu tzv. deficitních potřeb dle Maslowa.

---

<sup>42</sup> In J. Pelikán: Pomáhat být, 2002, s. 106-7

<sup>43</sup> Viz Páleník in P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 45

<sup>44</sup> Viz Reykowski in J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 55

<sup>45</sup> Viz Hoffman; Erikson a Fromm in J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 45, 57

### 3.2 *Motivace k prosociálnímu chování*

Bar-Tal stanovil šest stadií vývoje motivace pomáhajícího chování<sup>46</sup>. Vývoj od egocentrismu k zaměřenosti na druhé a odhlédnutí od svého ega nápadně připomíná Kohlbergova stadia a předpokládám, že jsou jimi inspirovány.

Motivace 1: **vyhovění – konkrétní a definované posílení**: prosociální chování je podmíněno vybitím, odměnou a trestem;

Motivace 2: **vyhovění autoritě**: uposlechnutí rozkazů či požadavků, získat přízeň autority a vyhnout se trestu;

Motivace 3: **vnitřní iniciativa – konkrétní odměna**: vlastní iniciativa na základě očekávané odměny;

Motivace 4: **normativní chování**: pomoc druhému jako společensky uznávané jednání;

Motivace 5: **generalizovaná reciprocita**: zvnitřněná žádoucnost pomáhání, dnes pomůžu já, zítra bude pomoheno mně;

Motivace 6: **altruistické chování**: pomoc druhému z vlastního přesvědčení bez očekávání odměny či protislužby.

Kotásková ve své knize<sup>47</sup> vyjmenovává tři druhy motivace k prosociálnímu jednání, které se navzájem nevylučují, ale jedna z nich vždy dominuje:

- a) vlastní prospěch – reciprocita;
- b) shoda se společenskými normami a hodnotami, které jsou interiorizovány;
- c) přímá empatická reakce na naléhavou potřebu či strádání druhého.

Stejně tak jako Kotásková jinými slovy motivaci k prosociálnímu jednání dělí Slaměník<sup>48</sup>:

- a) sociální výměna – zvažují se náklady versus zisk;
- b) sociální normy;
- c) empatie.

---

<sup>46</sup> Viz Bar-Tal in J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 70-71

<sup>47</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 76

<sup>48</sup> Viz Slaměník in J. Pelikán: Pomáhat být, 2002, s. 118

Pelikán považuje za rozhodující rozdíl v motivaci k prosociálnímu jednání to, zda jde o motivaci nezištnou či naopak, kdy osoba počítá s nějakým přínosem pro sebe samu. Dělení motivace poupravil takto<sup>49</sup>:

- a) zvážení výhod prosociálního jednání pro vlastní osobu, ať již je výhodou budoucí zisk, vytvoření dobrého obrazu navenek i sebeobrazu, ale i třeba zásluhy pro posmrtný život;
- b) očekávání reciprocitu: jednající osoba očekává, že jí její čin bude oplacen, nebo také to, že vrátí dobro, které bylo poskytnuto jí;
- c) empatie.

Vyvstává pro mě otázka jak hodnotit jako motivaci reciprocitu. Roche Olivar ve své publikaci píše, že výzkumy potvrzují, že reciprocitu v jednání lidé předpokládají<sup>50</sup>. Tuto informaci vnímám pozitivně, pokud lidé věří v jakousi spravedlnost, že dobré se v dobré obrátí, pro někoho toto může být dokonce základ jeho světonázoru.

Nuance v uvedených definicích motivace k prosociálnímu jednání mě vedou k úvahám, že hranice mezi motivací dosažení zisku a očekávání reciprocitu může v některých případech být velmi neostrá. Problematickou shledávám i kategorii motivace dodržování sociálních norem, neboť jedincům konformním z toho plynou také nějaké více či méně uvědomované výhody a zisky. Proto bych se držela jen základního dělení motivace nezištné a zištné.

---

<sup>49</sup> In J. Pelikán: Pomáhat být, 2002, s. 119-121, upraveno

<sup>50</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 155

## 4. Prosociální postoje ve vztahu k prosociálnímu chování

Z mnoha definic postojů vybírám definici Osgooda, Suciho a Tannenbauma<sup>51</sup>: “Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které disponují.“ Důležitou skutečností je, že postoje jsou hodnotící, vycházejí tedy z hodnot uznávaných daným jedincem. Hayesová<sup>52</sup> ve shodě s dalšími autory uvádí **tři dimenze postojů**: a) kognitivní – názory a myšlenky, b) emocionální – emoce a emocionální reakce, c) konativní nebo behaviorální – sklony k chování a jednání.

Mezi kognitivní a konativní stránkou postoje však ne vždy panuje shoda. Možnost tohoto rozporu si uvědomoval už Kohlberg, a zřejmě proto jeho definice mravního jednání vypadá takto<sup>53</sup>: 1) jednání vnitřně konzistentní – jednání jedince se shoduje s jeho mravním přesvědčením, 2) jednání je mravné, pokud se shoduje s univerzálními morálními standardy. Kohlberg ovšem uvádí<sup>54</sup>, že výzkumy prováděné do poloviny 60. let 20. století existenci rozporu mezi morálním usuzováním a jednáním potvrzují, kdežto modernější studie jako např. McNameeho a Milgrama vypovídají o jejich souladu v tom smyslu, že vyšší úroveň morálního usuzování koreluje s morálnějším jednáním. Vacek to uzavírá s tím, že zkoumat tuto problematiku je komplikované a nelze závěry výzkumů jednoznačně zobecnit.

V této souvislosti mě napadá zmínit známý Stanfordský vězeňský experiment P. Zimbarda z roku 1971<sup>55</sup>. V tomto experimentu bylo vybráno 21 dobrovolníků z řad studentů, kteří prošli nejlépe psychologickými testy. Tito studenti byli umístěni do vězení a náhodně rozděleni na dozorce a vězně. Chování dozorců postupně nabíralo na krutosti vůči vězňům, a tak byl experiment předčasně ukončen. Předpokládám, že studenti dozorci nejednali ve shodě se svým morálním smýšlením a svými postoji, a jejich chování silně ovlivnilo extrémní prostředí a tlak získaných sociálních rolí. Na druhou stranu se domnívám, že někteří jedinci by se podobně krutého zacházení neúčastnili za jakýchkoliv podmínek a jakkoliv změněné podmínky člověka nezbavují odpovědnosti za jeho činy.

---

<sup>51</sup> Viz Osgood, Suci, Tannenbaum in N. Hayesová: Základy sociální psychologie, 2003, s. 95

<sup>52</sup> In N. Hayesová: Základy sociální psychologie, 2003, s. 96-97

<sup>53</sup> Viz Kohlberg in P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 59

<sup>54</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 65

<sup>55</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Stanfordsk%C3%BD\\_v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%BD\\_experiment](http://cs.wikipedia.org/wiki/Stanfordsk%C3%BD_v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%BD_experiment)

Výzkum Lapièra z roku 1934<sup>56</sup> zaměřený na vztah postojů a chování vypovídá o tom, že verbálně vyjadřované postoje se mohou velmi odlišovat od postojů svědčících o našem chování. To, že skutečné a vyjadřované postoje nemusí být totožné, se domnívají také Smith, Bruner a White<sup>56</sup>. Důvod shledávají v sociálních strategiích a omezeních. Podobně myslím smýšlí Heidbrink<sup>57</sup>, když jednu z možných příčin nesouladu lidského myšlení a jednání spatřuje ve snaze lépe se prezentovat, což bychom mohli nazvat právě sociální strategií. Ovšem je otázka, zda si tohoto rozporu dotýčný je sám vědom.

#### ***4.1 Příčiny možného rozporu mezi postoji a jednáním***

V úvodu kapitoly 2.3 Kognitivní teorie morálního vývoje píše o Heidbrinkově<sup>58</sup> koncepci morálky, podle které se jedinec ne vždy zachová tak, jak je morálně zralý – jakou má kompetenci. Jedinec se častěji uchyluje k jednání odpovídajícímu nižšímu stupni morálky – performanci. K té jedinec sahá např. v situaci svého ohrožení a performance je součástí jeho obrany. Často užívané morální jednání na nižším stupni se může začít ovšem upevňovat. Kotásková na toto téma píše<sup>59</sup>, že někdy nejen že je člověk přesvědčen o správnosti jednání a nejedná tak, ale někdy o jeho správnosti přesvědčen není a jedná tak ze zvyku. Výzkumy jsou ale orientovány především na kompetenci jedince.

Roche Olivar<sup>60</sup> uvádí, že prosociální jednání i postoje se dají naučit a zdokonalovat. Pokud ale tyto naučené postoje a chování nebudou dostatečně zvnitřněny, vidím v tom právě velký prostor pro rozchod postojů a jednání.

Skutečnost, že postoje a jednání nejsou vždy zcela totožné, může vysvětlovat vliv různých dalších okolností. Mnozí autoři, jako např. Heidbrink a Kotásková, vidí jako významný vliv samotnou situaci. Kohlberg se domnívá, že situační vázanost klesá s růstem

---

<sup>56</sup> Viz Lapière in N. Hayesová: Základy sociální psychologie, 2003, s. 95-97

<sup>57</sup> In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 109-118

<sup>58</sup> In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 103-109

<sup>59</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 73

<sup>60</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 152

morálního stupně<sup>61</sup>. Páleník jako jednu skupinu činitelů podmiňující vývoj prosociálního chování nazývá situační, čímž má na mysli vhodné podmínky – sociální normy a pravidla<sup>62</sup>.

Dalším důležitým faktorem pro jednání člověka je přítomnost dalších osob. Hayesová<sup>63</sup> ve své knize píše, že zachování člověka se v určité situaci záleží na tom, jak tuto situaci definuje a s kolika lidmi se v ní nachází - dělí o zodpovědnost. Obdobně tomu Darley a Latané<sup>64</sup> považují za významné kognitivní vyhodnocení situace – do jaké míry je naléhavá, a pocit osobní zodpovědnosti – pokud člověk v dané situaci není sám, může dojít k tzv. rozptýlení odpovědnosti. Ocítne-li se člověk sám v situaci vyžadující od něj někomu pomoci, spíše pomůže.

Výsledné chování člověka závisí dále na jeho osobnosti, Vacek jmenuje<sup>65</sup> vlastnosti, jako jsou např. vůle, cílevědomost, vytrvalost, statečnost. V souvislosti s těmito vlastnostmi bych chtěla zmínit význam sebereflexe, díky které jedinec své prosociální postoje a jednání může posilovat a regulovat. Roche Olivar soudí<sup>66</sup>, že k prosociálnímu jednání je mimo jiné potřeba disponovat těmito vlastnostmi: tvořivost, iniciativa, asertivita, umět překonávat překážky a čelit nátlakům. Podle tohoto názoru tedy člověk s prosociálními postoji, ale s absencí těchto vlastností, se pravděpodobně ne vždy zachová prosociálně.

Kotásková kromě už jmenovaných faktorů uvádí jako důležitý prvek ovlivňující morální chování emocionalitu – senzitivnost jednice, jeho momentální emocionální stav. Domnívám se, že v prosociálním jednání mají značný vliv emoce směrem k objektu pomoci, zda jde o blízkou osobu apod. Na více místech ve své knížce pak Kotásková zdůrazňuje význam sebepojetí a pojetí vlastní kompetence zasáhnout<sup>67</sup>.

---

<sup>61</sup> In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 109-118

<sup>62</sup> Viz Páleník in P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 45

<sup>63</sup> In N. Hayesová: Základy sociální psychologie, 2003, s. 135

<sup>64</sup> In H. Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 110, 111

<sup>65</sup> In P. Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 59

<sup>66</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 56

<sup>67</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 64-65, 73, 87

## 5. Socializace a morální vývoj

Od narození člověk vrůstá do společnosti, bez níž by sám nebyl schopen přežít a plnohodnotně žít. Nejdříve se socializace jedince odehrává skrze primární skupinu jeho rodiny, která zajišťuje v první fázi jeho základní fyzické žití, postupně v ní dochází k osvojování specificky lidských projevů včetně hodnot a norem chování, které jedinec dále uplatňuje a konfrontuje v jiných skupinách a v širší společnosti. Jedinec postupně zjišťuje, co od něho užší a širší sociální okolí očekává, přebírá sociální role.

Rodině je věnována další kapitola. Kromě rodiny jsou další rozhodující primární skupinou pro dítě jeho vrstevníci, a to především ve starším školním věku, tedy v období dospívání, na které je zaměřena tato diplomová práce. Ovšem to, jak zdůrazňuje R. Oliverius, že pro dospívající vrstevníci získávají na důležitosti, neznamena, že vliv rodičů na dítě by se výrazně snižoval<sup>68</sup>.

Na prosociální chování mají vliv veškeré skupiny, ve kterých se jedinec ocitá a vůbec celá společnost, společenské vzory, mediální svět a jeho hvězdy, politická reprezentace. Na jedince působí jejich hodnoty a normy včetně způsobu jejich předávání, pozorované chování a celkové klima. Roche Olivar uvádí, že internalizované normy a hodnoty jsou předpokladem morálního a prosociálního jednání<sup>69</sup>. Nutnou podmínkou je tedy internalizace. Skrze sociální prostředí si jedinec utváří postoje ke světu, k ostatním lidem i k sobě samému – sebepojetí.

Kohlberg v souvislosti se socializací soudí, že na morální vývoj mají žádoucí vliv časté interakce s druhými v různých situacích a v nich zaujímání různých rolí, zkušenosti s konflikty a členství v různých skupinách<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> In R. Oliverius: Psychologické problémy rodiny a rodinných vztahů, 1989, s. 38

<sup>69</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 68

<sup>70</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 41

Shrnující pohled nabízí Kotásková v tabulce Sociální aspekty morálního vývoje od narození do dospělosti<sup>71</sup>:

**Tab. č. 1 Sociální aspekty morálního vývoje od narození do dospělosti**

Regulující úroveň vědomí	Dominantní činitelé	Hlavní procesy a prostředky	Osobnostní koreláty
individuální	rodina	podmiňování, posilování chování (návyky, empatie), modelování (imitace, identifikace), sociální srovnávání, skupinové normy vs. požadavky autorit. Zobecnění pravidel, jejich systemizace v principy, modelování hodnotových systémů a uvědomělé závaznosti pro chování subjektu, ve shodě s celospolečenskými hodnotami, perspektivami a cíli	Sebepojetí, role
skupinové	vrstevnická skupina, kolektiv		Krize, překonaná ve fixaci
společenské	učitel, společnost		komplexních morálních kvalit a autonomii

---

<sup>71</sup> In J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 89



## 6. Rodina a její význam pro utváření postojů

Jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, rodina je zásadním prostředím pro formování osobnosti dítěte, a to jak záměrnou výchovou, tak nepřímým působením. Prostřednictvím rodiny dítě poznává a osvojuje si hodnoty a normy dané společností. Jaké mají postoje rodiče k sobě samým, k sobě navzájem, k ostatním lidem a celé společnosti, a především k dítěti, bude provázet dítě po celý jeho budoucí život. Dítě si připadá takové, jaké ho vidí jeho rodiče. Už jenom to, zda dítě je chtěné nebo nechtěné předjímá rodičovské postoje<sup>72</sup>.

Kromě postojů více či méně zjevně vyjadřovaných, je stěžejní pro dítě senzitivita rodičů k potřebám dítěte, zejména mateřské osoby v raném věku. Dítě by mělo mít pocit, že je přijímáno a je v bezpečí, že může důvěřovat. Pokud mu toto neposkytne jeho rodina, těžko to bude hledat mezi jinými lidmi.

Vhodná socializace probíhá v podmínkách lásky a bezpečí, ale také jsou pro dítě nutná nějaká pravidla. Každá rodina byť ze stejného kulturního prostředí má své vlastní hodnoty a normy. D. Reiss<sup>73</sup> to pojmenovává „rodinným kodexem“, což je soubor rodinných zkušeností a stanovuje, co je žádoucí dělat, jak a kdy to dělat.

Rodiče vychovávají dítě z určité rodičovské pozice a určitým výchovným stylem. Základní členění stylů výchovy, s nímž prvně přišel Lewin, vypadá takto: a) autoritativní, b) liberální, c) demokratický. Jedním z často užívaných typologií rodičovských pozic je: a) akceptace a láska, b) zjevné odmítnutí, c) přílišná náročnost, d) přehnaná starostlivost. Nejpriznivější pro vývoj dítěte se jeví výchova bez větších extrémů, přijetí a láska v demokratickém duchu.

Vzhledem k tématu diplomové práce se zaměřím na vliv rodičovské výchovy na morálku a prosociálnost dětí. Kotásková zastává názor, že rodiče proces přechodu k autonomní morálce mohou uspišit či brzdit až zablokovat. Domnívám se, že velmi záleží na míře samostatnosti a odpovědnosti, které dětem rodiče svěří. Kotásková uvádí Hoffmanovy tři druhy rodičovských praktik vztahujících se k morální charakteristice dětí<sup>74</sup>: a) prosazování

---

<sup>72</sup> Viz longitudinální studie Z. Matějčka, Z. Dytrycha a V. Schüllera in Z. Matějček, Z. Dytrych: Děti, rodina a stres, 1994, s.180-195

<sup>73</sup> Viz D. Reiss in O. Matoušek: Rodina jako instituce a vztahová síť, 1997, s. 41

<sup>74</sup> Viz Hoffman in J. Kotásková: Socializace a morální vývoj dítěte, 1987, s. 41

rodičovské moci - tresty, b) odnětí lásky či náklonnosti - strach ze zavržení, c) používání logické argumentace - vysvětlování proč chování špatné apod., z čehož posledně jmenované má příznivý účinek na rozvoj morálky i empatie.

Ve třetí kapitole, konkrétně v kapitole 3.1 Pilíře prosociality, jsem zmiňovala, že naplnění potřeb, sebepojetí, empatie atd. se významně projevuje v míře prosociálnosti jedince. Tyto jmenované činitele silně závisí na rodině, kde se tvoří základy prosociálního chování. Dítě v rodině zažívá a pozoruje v každodenních činnostech chování členů rodiny včetně toho prosociálního, které si osvojuje. Oproti tomu je teoretické poučování neúčinné<sup>75</sup>. Studie Roche Olivera<sup>76</sup> prokazuje, že děti rodičů, kteří více komunikovali se svými dětmi, více vyjadřovali své city a tím u dětí podporovali empatii, se chovaly více prosociálně. Pokud rodiče reagují na děti podrážděně či s nevolí, děti se naučí své vyjadřování citů potlačovat a ignorovat je i u druhých<sup>77</sup>. K podobným závěrům o vlivu rodičovského chování na prosociální jednání jejich dětí dospívají další studie, např. Church, Zahn-Waxlera, Londona, Rosenhana, Rutherforda a Mussena<sup>78</sup>. Na rozvoj empatie a prosociálnosti mají pozitivní vliv tresty jako přirozené důsledky – tím, že mají nepříjemný dopad na jiné lidi<sup>79</sup>.

## **6.1 Dysfunkční rodina<sup>80</sup>**

Rodina plní několik základních funkcí, jimiž zabezpečuje jak uspokojování potřeb jejích členů, tak potřeby a zájmy společnosti. Např. J. Dunovský vyjmenovává funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální či kulturně psychologickou, socializačně výchovnou.

---

<sup>75</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 131

<sup>76</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 81

<sup>77</sup> Viz Tomkins in Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 81

<sup>78</sup> In Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 134-135, 150

<sup>79</sup> Viz Hoffman in Roche Olivar: Etická výchova, 1992, s. 95

<sup>80</sup> In R. Oliverius: Psychologické problémy rodiny a rodinných vztahů, 1989, s. 12-19

Z. Matějček vyzdvihuje dvě funkce rodiny, a to:

1. zajistit citové zázemí všem svým členům;
2. připravit děti pro život v dané společnosti.

Rodina plnící všechny své funkce uspokojivě se nazývá rodinou harmonickou či eufunkční. Selhávající rodiny převážně v socializačně výchovných funkcích jsou označovány jako a) problémové – poruchy funkcí neohrožují dítě, b) dysfunkční – poruchy funkcí jsou vážnější a ohrožují či poškozují dítě, c) afunkční – rodina neplní svůj účel a dítě závažně ohrožuje či poškozuje. Příkladem dysfunkční rodiny může být rodina neúplná, v níž chybí jeden z rodičů ať už z jakéhokoliv důvodu. Matoušek ve své knize píše<sup>81</sup>, že z neúplných rodin převážně s chybějícím otcem pocházejí statisticky významně častěji delikventní osoby. Ovšem souhlasím se Z. Matějčkem, který se na toto téma vyjádřil<sup>82</sup>: „Úplnost rodiny sama o sobě rozhodně není ještě zárukou výchovných úspěchů, stejně jako neúplnost rodiny sama o sobě nikterak neznamená, že by tu nutně musela být spousta těžkostí a nezdarů.“

Označení funkčnosti rodiny nemusí být pro konkrétní rodinu definitivní a pomocí různých nástrojů (např. rodinné terapie) rodina své funkce může postupně plnit komplexněji. Z dysfunkční rodiny se těžko stane rodina eufunkční a není to nezbytné, ale zmírnit poruchy funkcí a z dysfunkční rodiny tak podle zmíněné klasifikace vytvořit problémovou pokládám za velmi žádoucí, aby nebyl narušován vývoj dítěte.

---

<sup>81</sup> In O. Matoušek: Rodina jako instituce a vztahová síť, 1997, s. 111

<sup>82</sup> In Z. Márová, Z. Matějček, S. Radvanová: Výchova dětí v neúplné rodině, 1975, s. 51

## 6.2 Deprivace a subdeprivace<sup>83</sup>

Absence či porucha funkcí rodiny zejména v emocionální oblasti a neuspokojování psychických potřeb dítěte vedou k jeho deprivaci. Psychickými potřebami se myslí dostatečné množství a proměnlivost podnětů odpovídající kvality, zároveň stálost a řád v podnětech, jistota nabytá z intenzivních emocionálních a sociálních vztahů, společenské uplatnění a vědomí vlastní hodnoty, otevřená budoucnost. Deprivovanému dítěti se nedostává individuální pozornosti, dostatečného množství přiměřených podnětů a možnosti navázat intenzivní vztah, a to jak v ústavní péči, tak ve špatně fungující rodině. Psychická deprivace je pod pojmem zanedbávání (citové) zahrnuta v definici syndromu CAN – týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte<sup>84</sup>.

Psychická deprivace byla zpočátku pozorována u dětí vyrůstající mimo svou rodinu – v dětských domovech, dlouhodobě hospitalizovaných apod. Později se tento fenomén začal zkoumat i u dětí žijících v rodině, kde je deprivace hůře objevitelná a analyzovatelná. Jedná se většinou o rodiny neúplné nebo úplné rodiny, v nichž jsou rodiče příliš zaměstnaní a dítěti se nevěnují nebo jsou emočně nezralí, může jít i o rodiče psychicky nemocné a intelektově podprůměrné.

Deprivace všech významných psychických potřeb se nevyskytuje v současné době v naší společnosti často, ale psychická subdeprivace, u níž jsou příznaky méně výrazné, problémem zůstává. Důsledky deprivace a subdeprivace jsou zřetelné převážně v lidských vztazích, děti se špatněji začleňují do dětského kolektivu, jsou hůře hodnoceny z hlediska charakteru a sociálních vztahů, mají špatné sebehodnocení, horší školní prospěch, skóre maladaptace je u nich významně vychýlený sociálně nepříznivým směrem.

Dlouhodobá studie sledující různé aspekty života jedinců z dětských domovů, pěstounské péče, SOS dětských vesniček, nechtěného těhotenství a jedinců kontrolní skupiny potvrdila, že deprivované děti, tzn. převážně děti z dětských domovů, v osobním a společenském životě i v dospělosti vykazují více odchylek od běžné normy. Je u nich

---

<sup>83</sup> In Z. Matějček, Z. Dytrych: Děti, rodina a stres, 1994, s.196-208

In Z. Matějček, V. Bubleová, J. Kovařík: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace, 1997, s. 9-10, 44-58

In J. Langmeier, Z. Matějček: Psychická deprivace v dětství, 1968, s. 140-167

<sup>84</sup> Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém, 2007, s. 26-27

pozorovatelná nižší společenská kompetence a integrace, úroveň vzdělání a zaměstnání. Muži mají častěji záznam v rejstříku trestů, jsou svobodní nebo rozvedení a ženy podstupují ve srovnání s běžnou populací častěji interrupce. Dalším zjištěním je jejich větší nespokojenost se svým dosavadním životem oproti kontrolní skupině, což je životní složka, na kterou se zaměřuje i dotazníkové šetření dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v této diplomové práci. Z tohoto důvodu uvádím následující tabulku<sup>85</sup>.

**Tab. č. 2 Životní spokojenost**

	Dětský domov	Pěstounská péče	SOS dětská vesnička	Nechtěné těhotenství	Kontrolní skupina
Celková spokojenost %	67,25	74,6	81	75,6	84,4
Celková nespokojenost %	32,75	25,4	19	24,4	15,6

Z. Matějček se svými spolupracovníky vytvořil následující typologii deprivovaných dětí:

- 1) typ normoaktivní či relativně dobře přizpůsobený: děti jsou přizpůsobeny prostředí, ale jejich vyrovnanost je vratká a v náročných situacích se může snadno zhroutit;
- 2) typ hypoaktivní či útlumový: celková aktivita dětí je snížena, jsou emočně apatické, trpí nezájmem apod., zaměřují se na věci a neosobní události;
- 3) typ sociálně hyperaktivní: tyto děti se zřejmě podnětně chudé prostředí snaží obohatit o co největší přísun sociálních podnětů, upoutávají na sebe pozornost a navazují povrchní kontakty;
- 4) typ sociálně provokativní: platí u nich podobné jako u předchozího typu, ale sociální kontakty navazují nepřiměřeným způsobem – agresivně, rušivě, provokativně apod.;

<sup>85</sup> In Z. Matějček, V. Bubleová, J. Kovařík: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace, 1997, s. 51, upraveno (součet odpovědí pro obě pohlaví)

5) typ charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb: např. přejídání, masturbace, narcismus, agresivita, šikanování atd.

Psychická deprivace a subdeprivace jsou stavem, který není neměnný a jeho následky lze zmírňovat dokonce i v dospělosti. Přesto by tím prvotním podle mě mělo být zaměření na prevenci, snažit se omezovat počet dětí v ústavní výchově např. profesionálním pěstounstvím, pomáhat rodinám, kde by hrozilo riziko deprivace či subdeprivace dětí.

## 7. Sociálně znevýhodňující prostředí

Pojem „sociálně znevýhodňující prostředí“ byl prvně použit v metodickém pokynu MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, č.j.: 25 484/2000-22<sup>86</sup>. V prvním odstavci čl. 1 je vymezeno pojetí dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí: „Za děti se sociálním znevýhodněním se považují děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně ekonomickým postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, azylanti a účastníci řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního zákona.“

Později je „sociálně znevýhodňující prostředí“ definováno v zákoně č. 561/2004 Sb.<sup>87</sup>, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tedy ve školském zákoně, a to v § 16, odst. 4: „Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona: **a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova**, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

V koncepci včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí z října 2005<sup>88</sup> lze najít k pojmu „sociálně znevýhodňující prostředí“ navíc toto: „Průvodním jevem sociálního znevýhodnění je často méně podnětné prostředí pro rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dětí.“ „Nepřímým indikátorem příslušnosti k této skupině je situace, kdy byl nad výchovou dětí stanoven dohled soudem či obecním úřadem.“

M. Mikuš ze společnosti Člověk v tísni se na téma sociálně znevýhodňujícího prostředí vyjadřuje následovně<sup>89</sup>: „Rozumí se pod ním prostředí, do kterého je dítě socializováno a enkulturováno (většinou na úrovni rodiny) a které ovlivňuje jeho psychický, především kognitivní vývoj negativním způsobem. Definice tohoto prostředí se může odvíjet od definice sociální skupiny nebo kategorie, v jejímž rámci je situováno. Většinou jde o

---

<sup>86</sup> [http://www.novaskola.org/asistent/sites/o\\_asistentech/metodicky\\_pokyn.htm](http://www.novaskola.org/asistent/sites/o_asistentech/metodicky_pokyn.htm)

<sup>87</sup> <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

<sup>88</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1>

<sup>89</sup> <http://epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>

rodiny s nižšími příjmy, nižší úrovní vzdělání a kvalifikací jejích členů, více ohrožené nezaměstnaností a sociálněpatologickými jevy, s nižším sociálním statutem a nižší kvalitou života. K tomu může přistupovat kulturní nebo subkulturní příslušnost odlišná od majoritní, která dále znevýhodňuje děti při integraci do monokulturně orientovaného školského systému (faktory: horší znalost vyučovacího jazyka, odlišné aspirace ve vztahu ke vzdělávání, odlišné vzory chování, odlišný hodnotový a normativní systém atd.). Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bývají z rozmanitých důvodů ve významně nižší míře vystavovány smyslovým a jiným podnětům stimulujícím jejich celkový vývoj.“

V metodickém pokynu je opomenuta ústavní a ochranná výchova jako součást sociálně znevýhodňujícího prostředí. Pro tuto diplomovou práci jsou tedy rozhodující první dva body ze školského zákona, neboť v empirické části se věnuji dospívajícím z problémových rodin, s nimiž pracují specializované organizace (azylový dům, Barevný svět dětí, středisko výchovné péče viz příloha č. 1), a z velké části právě dospívajícím v ústavní výchově.



## **8. Empirická část**

### ***8.1 Výzkumný problém***

Jak ovlivňuje sociálně znevýhodňující prostředí prosociální postoje dospívajících?

### ***8.2 Hypotézy***

H 1 Prosociální postoje dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsou na nižší úrovni než vrstevníků z běžné populace.

H 2 Dívčí prosociální postoje dosahují vyšší úrovně než chlapecké.

H 3 Odpovědi z vlastní perspektivy a z perspektivy druhé osoby nejsou zcela totožné.

h 3 Pokud se chlapci rozhodují z dívčí perspektivy, jejich prosociální postoje dosáhnou vyšší úrovně a naopak.

H 4 U pomoci blízké osoby se budou u respondentů vyskytovat vyšší stupně prosociálnosti.

H 5 Dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsou méně spokojení se svým dětstvím.

### ***8.3 Cíl***

Mým cílem je poukázat na důležitý vliv sociálního prostředí, a to zejména rodiny, na morální vývoj a formování prosociálních postojů dětí. Konkrétně chci poukázat na negativní vliv sociálně znevýhodňujícího prostředí. Jeho nevhodné působení bych chtěla dokázat předně změřením úrovně prosociálnosti, ale také sledováním spokojenosti s dětstvím respondentů, což se domnívám také predikuje míru prosociálnosti.

Dále mě zajímá zjistit, do jaké míry se shoduje rozhodování z vlastní a cizí perspektivy, na což jsem při studiu literatury k této tematice nikde nenarazila. Zjišťuji také shodu či rozdílnost v odpovědích dívek a chlapců.

## 8.4 Základní soubor a výzkum

Základní soubor tvoří dospívající ve věku 11 - 15 let, jednu skupinu tvoří dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí<sup>90</sup>, druhou skupinou jsou dospívající z běžné populace – základních škol.

Vzorek: 25 dospívajících z každé skupiny, 27 dívek a 23 chlapců

**Tab. č. 3 Složení skupiny dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí**

Organizace	Počet dospívajících
Azylový dům	2
Barevný svět dětí	3
Dětský domov	11
Středisko výchovné péče	9

## 8.5 Zvolené výzkumné metody a techniky a vlastní průběh výzkumné sondy

Výzkumnou sondu pro účely této diplomové práce jsem se rozhodla založit na dotazníku distribuovaném klientům s předpokládaným původem ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a žákům základních škol. Dotazník jsem zvolila kvůli oslovení nejširšího spektra dospívajících během relativně krátkého času. Distribuce probíhala elektronickou poštou zástupcům organizací a osobním kontaktem.

První strana dotazníku se kromě věku a pohlaví ptá na rodinné zázemí – počet členů nebo pobyt v některém ústavním zařízení, co by dospívající ve své rodině změnil a do jaké míry má spokojené dětství. Tato úvodní strana slouží k eliminaci dospívajících, které bych pokládala za vzorek běžné populace, a přitom se u nich vyskytly extrémní odpovědi. Zároveň předpokládám, že stupeň spokojenosti se svým dětstvím koreluje s mírou prosociálnosti.

---

<sup>90</sup> předpoklad znevýhodňujícího prostředí u dospívajících, s nimiž pracují tyto organizace: azylový dům, Barevný svět dětí, dětský domov, středisko výchovné péče viz příloha č. 1

Zbytek dotazníku tvoří sedm krátkých příběhů, u nichž mají respondenti doplnit, jak by se měla zachovat dotyčná osoba a jak by se v dané situaci zachovali oni sami. Výběr příběhů jsem se pokusila udělat pestrý - hlavní osoby v příbězích jsou jak pohlaví mužského, tak ženského, jsou různého věku, mají se rozhodovat ve vztahu k cizím osobám i osobám blízkým atd. Ke každému rozhodnutí jak se zachovat respondent uvádí také zdůvodnění.

- dotazník viz příloha č.3

- časová dotace – 20, 30 minut

### **Časový harmonogram výzkumné sondy**

Vlastní výzkumná sonda proběhla v měsíci červnu 2008. Rozsáhlejší distribuci dotazníků v dané věkové kategorii předcházelo vyplnění několika dotazníků ve starší věkové kategorii, podle nichž jsem poznala čas potřebný na zodpovězení všech položek dotazníku a dotazník jsem poupravila (některé formulace, vypuštění dvou příběhů). Postupně v měsíci červnu a červenci 2008 jsem zpracovávala údaje z obdržených vyplněných dotazníků.

## **8.6 Vyhodnocení dat**

Na základě vymezení stupňů morálky Kohlberga a Gilliganové a také stadií motivace pomáhajícího chování Bar-Tala jsem sestavila následující **úrovně prosociálních postojů**:

**1. prekonvenční:** jedinec je egocentricky zaměřen, rozhoduje se na základě svých potřeb (potřeba bezpečí), nebo myslí účelově, s lidskými vztahy nakládá tržním způsobem – recipročně (jak ty ke mně, tak já k tobě), nebo se snaží vyhovět autoritě (uposlechnutí rozkazů či požadavků, získat přízeň autority), prosociální chování je podmíněno vybitím, řídí se odměnou a trestem;

**2. konvenční:** jedinec se řídí podle očekávání druhých a platných konvencí ve společnosti, je obhájce zaběhnutého práva a pořádku ve společnosti, je pro něj důležitý souhlas autority a shoda s ostatními, jeho iniciativa se řídí očekávanou odměnou, pomoc druhému jako společensky uznávané jednání;

**3. postkonvenční:** jedinec uznává hodnoty a principy nezávislé na autoritě či většinové společnosti, ve shodě s vlastním svědomím, je si vědom relativity hodnot a usiluje o

konsensus, zpravidla se řídí utilitárním principem, je schopen empatie, pomáhání jako svobodná volba bez očekávání odměny či protislužby.

U několika dotazníků nebyly uvedeny všechny odpovědi, respektive jejich zdůvodnění, nebo reagovaly na jinou situaci (špatné pochopení zadání). V tom případě jsem odpověď klasifikovala jako na druhém konvenčním stupni, abych dospěla k co nejmenšímu zkreslení výsledků.

Odpovědi z dotazníků jsem dále třídila podle míry prosociálnosti, tzn. na altruismus, prosociálnost, lhostejnost a agresivitu. Těmito pojmy jsem se zabývala v teoretické části v kapitole 3. Prosociálnost a prosociální chování.

K vyhodnocení dat pro jednotlivé hypotézy jsem dospěla výpočtem aritmetických průměrů četností odpovědí pro dané kategorie (úrovně prosociálních postojů a míry prosociálnosti v nich).

Ukázky konkrétních odpovědí z dotazníku včetně jejich hodnocení tvoří přílohu č. 2.

## **H 1 Prosociální postoje dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsou na nižší úrovni než vrstevníků z běžné populace.**

Hypotéza se potvrdila částečně.

Výsledky skupin se od sebe markantně neliší. Dospívající z běžné populace dosáhli vícekrát postkonvenční úrovně ve svých postojích a vyskytoval se v jejich odpovědích vícekrát altruismus. U dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí významně převažují odpovědi konvenčního typu, tedy závislé na autoritě či obecně vyžadovaných norem. Potvrzení hypotézy shledávám především ve výskytu agresivity u dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, která se u dospívajících z běžné populace neobjevila vůbec.

### Ukázka odpovědi s agresivním postojem:

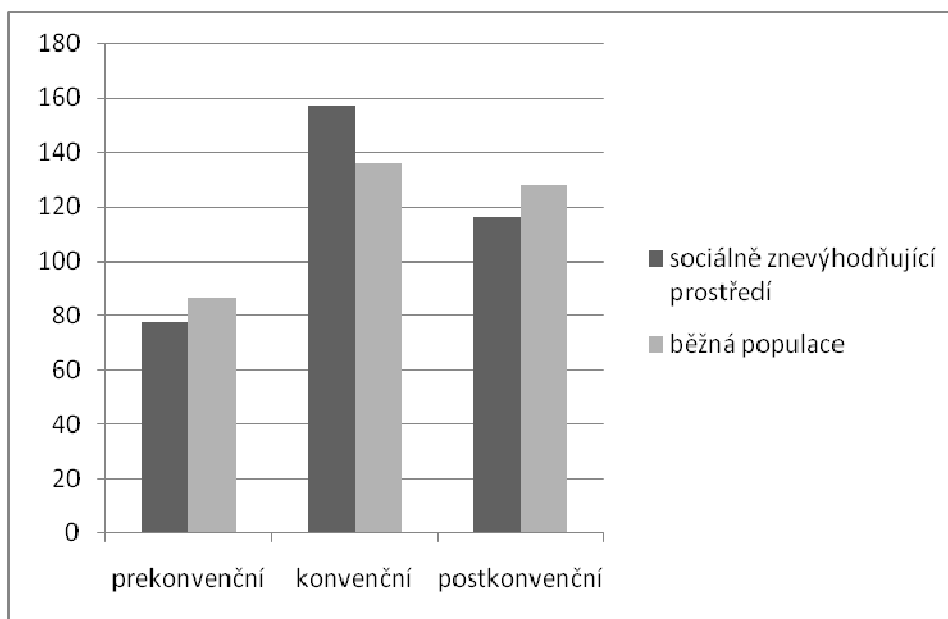
(Nechávám jejich autentickou podobu, tedy s gramatickými chybami a nespisovné a vulgární výrazy.)

2. Paní venčící svého psa oslovil evidentně silně podnapilý mladík, který je špinavý, vlivem alkoholu sotva stojí na nohou a je mu stěží rozumět. Paní s psíkem se zeptal, jak se dostane na Petřín. Petřín je nedaleko a cestu na něj paní zná.

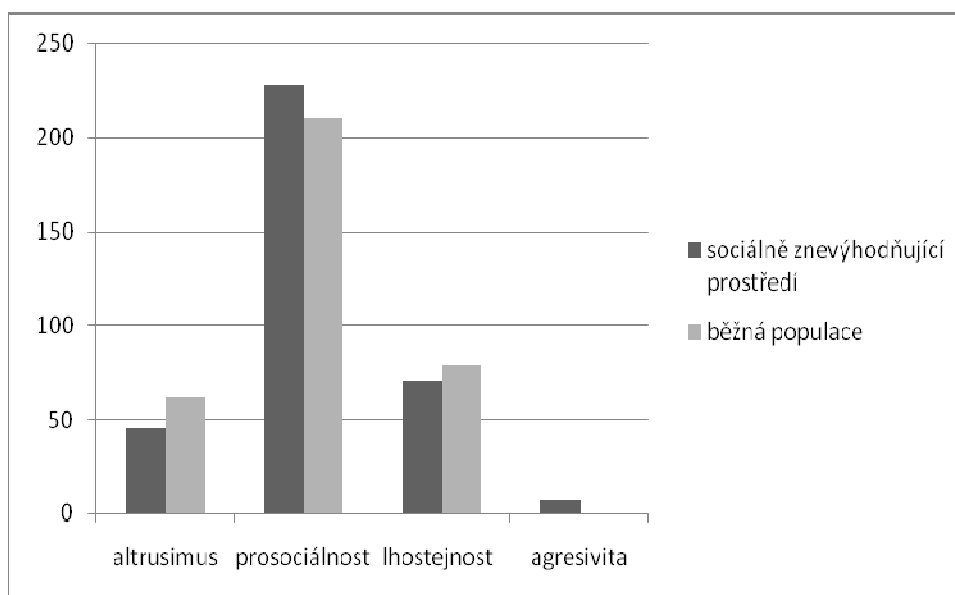
Paní by měla kopnout ho do huby.

Zdůvodnění: nemá pít.

**Graf č. 1 Úroveň prosociálních postojů dospívajících**



**Graf č. 2 Míra prosociálnosti v postojích dospívajících**



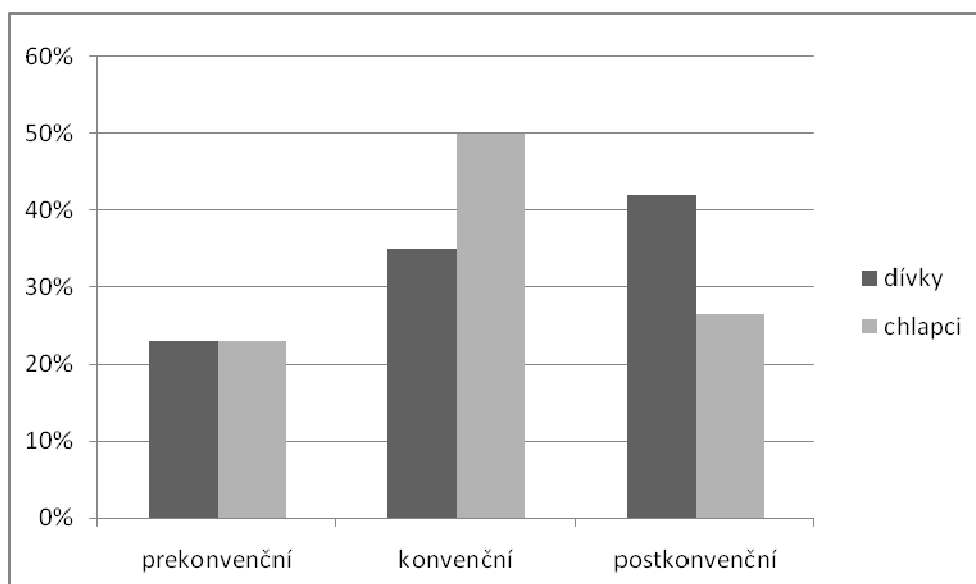
## **H 2 Dívčí prosociální postoje dosahují vyšší úrovně než chlapecké.**

Hypotéza se potvrdila.

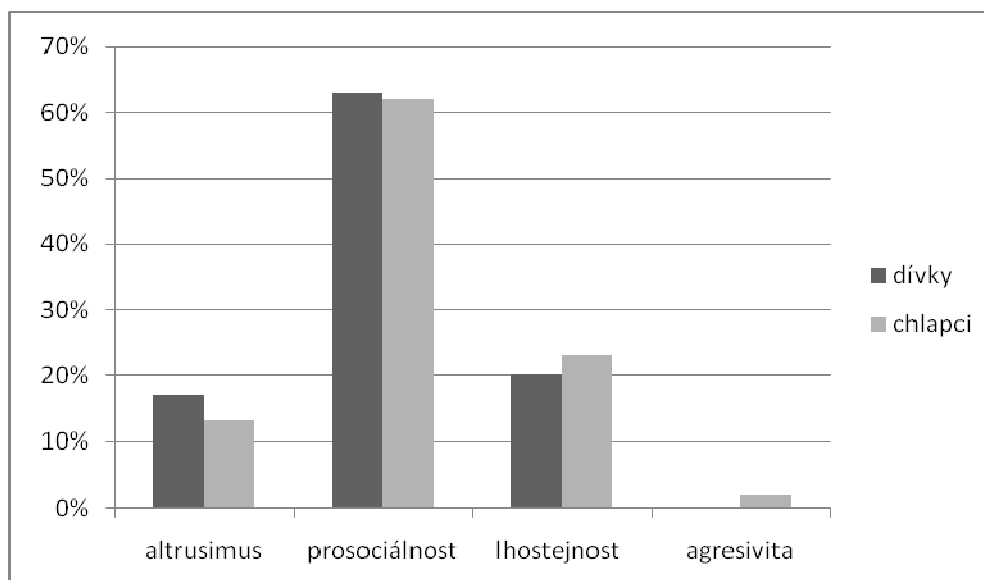
Dívky mnohem častěji odpovídaly na postkonvenční úrovni a chlapci výrazně častěji odpovídali na úrovni konvenční. V četnosti odpovědí na prekonvenční úrovni se dívky a chlapci nelišili. U dívek se v odpovědích více vyskytoval altruismus, u chlapců lhostejnost a agresivita, která se u dívek nevyskytla ani v jednom případě.

Počet odpovědí v tabulkách je uveden procentuálně, neboť dívek a chlapců nebyl stejný počet.

**Graf č. 3 Úroveň prosociálních postojů dospívajících**



**Graf č. 4 Míra prosociálnosti v postojích dospívajících**

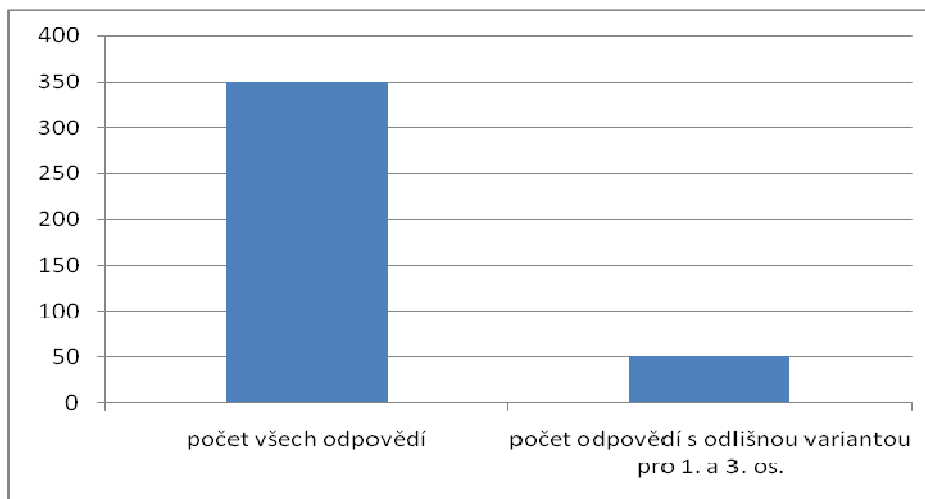


### H 3 Odpovědi z vlastní perspektivy a z perspektivy druhé osoby nejsou zcela totožné.

Hypotéza se potvrdila.

Odpovědi z hlediska první (já) a třetí (on, ona) osoby se lišily ve 14,86%.

**Graf č. 5 Odpovědi z vlastní perspektivy a z perspektivy druhé osoby**



#### **Ukázka odpovědí s rozdílným postojem pro vlastní a cizí perspektivu:**

(Nechávám jejich autentickou podobu, tedy s gramatickými chybami a nespisovné a vulgární výrazy.)

2. Paní venčící svého psa oslovil evidentně silně podnapilý mladík, který je špinavý, vlivem alkoholu sotva stojí na nohou a je mu těžší rozumět. Paní s psíkem se zeptal, jak se dostane na Petřín. Petřín je nedaleko a cestu na něj paní zná.

Paní by měla mu jí říct.

Zdůvodnění: nevím zdá se mi to jako dobrá věc mu to říct.

Já bych se na něj vysral, ať si tu cestu najde.

Zdůvodnění: já se s takovýma lidma naseru.

Paní by měla opilému mladíkovi pomoci. Zavolat záchranku apod.

Zdůvodnění: mladíkovi by se mohlo něco stát. Mohl někde zkolabovat apod.

Já bych si ho vůbec nevšíkala. A šla bych dál.

Zdůvodnění: bála bych se, že by mi mohl něco udělat, napadnout atd.



3. Studentka na jedné střední škole je přesvědčena, že jeho učitel má problémy s alkoholem, do hodin chodí podnapilý a nezvládá řídit vyučování. Nikdo jiný zatím o učitelovu pití neví.

Studentka by měla to nahlásit do ředitelny.

Zdůvodnění: protože se chce něco naučit.

Já bych si to nechal pro sebe.

Zdůvodnění: je to jeho problém ne můj.

Studentka by měla učitelovi pomoci.

Zdůvodnění: mohli by učitele vyhodit.

Já bych nic neudělala.

Zdůvodnění: protože by mohl být agresivní.

4. Heinz má smrtelně nemocnou ženu. Lék, který by ji zachránil, je příliš drahý. Peníze jim nikdo nepůjčí a lékárník, který lék vyrobil, odmítá slevit nebo se splátkou počkat. Heinz vyčerpal všechny možnosti. Stojí před otázkou, jestli se vloupat do lékárny a lék pro svoji ženu ukrást.

Heinz by měl se vloupit.

Zdůvodnění: aby nemocnou ženu zachránil.

Já bych neudělala nic.

Zdůvodnění: nechtěla bych si udělat dluhy nebo problémy.

5. Tomáš si hraje na svém oblíbeném hřišti, kde má plno kamarádů. V jednu chvíli si všimne neznámého chlapce, který si nehraje a hrající děti z povzdálí pozoruje.

Tomáš by měl zajít za neznámým klukem a představit se mu, zeptat se ho na jméno a navrhnout mu aby si šel hrát s ním.

Zdůvodnění: protože je Tomáš dobře vychovaný a maminka ho k tomu pobídla.

Já bych si hrála dál s těmi co znám.

Zdůvodnění: jsem už prostě taková a cizí kluk by mě nezajímal.

6. Miša je nejlepší ve třídě v českém jazyce. Spolužačka, která z Čj propadá, ji požádala o doučení látky. Ovšem tato spolužačka v loňském roce Mišu jako jedinou ze třídy nepozvala na oslavu svých narozenin.

Miša by měla jí pomoci.

Zdůvodnění: protože ji spolužačka určitě příště pozve.

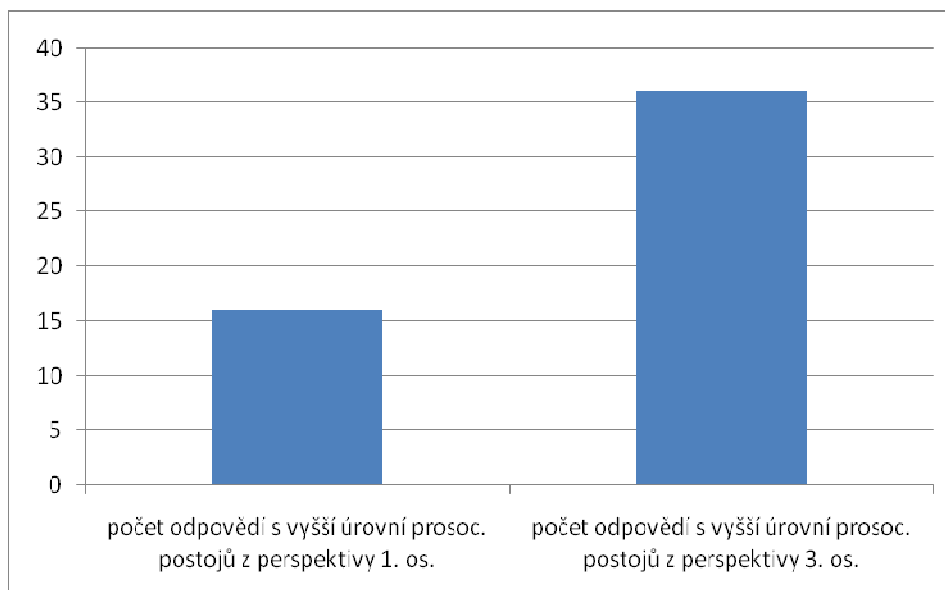
Já bych se na ní vykašlal.

Zdůvodnění: když mě nepozvala proč bych jí měl pomáhat.

Pokud nebyly odpovědi z hlediska různých perspektiv shodné, více než dvakrát častěji dosahovaly vyšší úrovně z perspektivy druhé osoby.

**Graf č. 6**

**Srovnání odpovědí s vyšší úrovní z vlastní perspektivy a z perspektivy druhé osoby**



**h 3 Pokud se chlapci rozhodují z dívčí perspektivy, jejich prosociální postoje dosáhnou vyšší úrovně a naopak.**

Hypotéza se nepotvrdila.

Počet případů, kdy by se dalo usoudit na odlišnost odpovědí z perspektivy „já“ a „on/ona“ v závislosti na pohlaví, je nízký. Navíc ženská perspektiva pro chlapce úroveň prosociálních postojů zvyšovala i snižovala ve stejné míře.

**H 4 U pomoci blízké osoby se budou u respondentů vyskytovat vyšší stupně prosociálnosti.**

Hypotéza se potvrdila částečně.

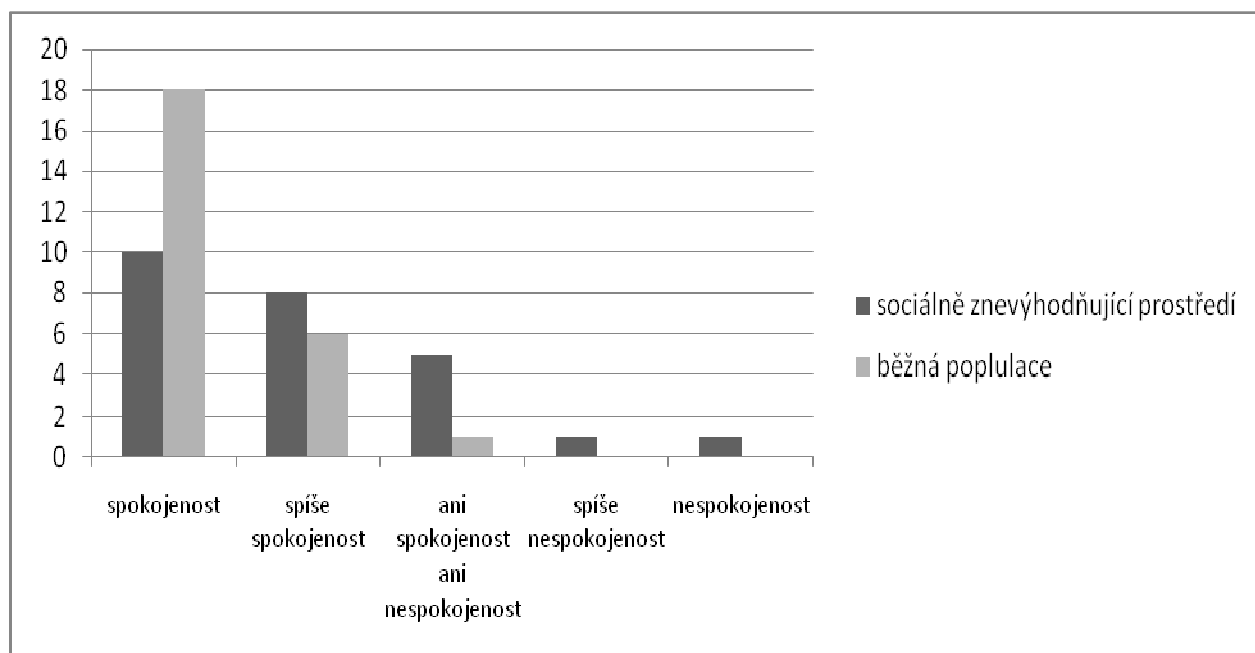
Celkový výskyt odpovědí s vyšší úrovní prosociálních postojů odpovídá 36,72%. Ve srovnání s tím se vyšší úroveň prosociálních postojů u příběhů s blízkou osobou (kamarád, vlastní žena) objevila pokud počítám stejnou odpověď z 1 i 3.os. pouze v 36%, ale jestliže beru v úvahu jen odpovědi z perspektivy 1. os. „já“, vyšší úroveň prosociálních postojů je v 45%.

## H 5 Dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsou méně spokojení se svým dětstvím.

Hypotéza se potvrdila.

Jak je vidět na Grafu č. 7, dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vyjádřili mnohem menší spokojenost se svým dětstvím oproti dospívajícím z běžné populace. „Spokojenost“ a „spíše spokojenost“ sice převládá v obou skupinách, ale žádný dospívající z běžné populace své dětství neoznačil za „spíše nespokojené“ nebo „nespokojené“, kdežto v případě dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí se tyto odpovědi objevily a odpovědi neutrální „ani spokojené ani nespokojené“ byly zastoupeny také často – u pětiny z nich.

**Graf č. 7 Míra spokojenosti s dětstvím**



## 8.7 Závěry

### Obsahový závěr

U všech zkoumaných skupin, tzn. dospívajících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, dospívajících z běžné populace, dívek a chlapců, převládají ve velké míře prosociální postoje, což pokládám za uspokojující zjištění. Ovšem nesmíme zapomenout, že postoje člověka ne vždy odpovídají jeho skutkům, tzn. že v reálných situacích by se prosociálnosti mohlo ze strany dospívajících vyskytovat méně. Existencí a důvody tohoto rozporu jsem se zabývala na více místech v teoretické části.

Dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vykazují ve svých postojích méně prosociálnosti, pokud by tím měli nějakým způsobem sami strádat – jsou méně altruističtí. Dále se jejich postoje ve srovnání s běžnou populací pohybují ve větší míře na konvenční úrovni, což znamená, že se spíše řídí autoritami a společenskými normami než svým nezávislým usuzováním. To by myslím mohlo souviset s komunikací v rodině s charakteristikami sociálně znevýhodňujícího prostředí, jaký prostor dávají či spíše nedávají rodiče pro samostatnost, vyjádření se dítěti a diskusi s ním, jaké volí tresty. Pokud rodiče nejsou k dětem dostatečně senzitivní a děti v rodině nejsou svědky nezištného prosociálního chování, z něhož naopak pro aktéry plynou nějaké nevýhody, těžko se v jejich dalším životě budou zachovávat altruisticky.

Rozdíly u skupin z různého prostředí tedy jsou přítomny, i když nejsou nijak markantní (až na výskyt agresivity). Bylo by proto žádoucí zkoumat podrobněji rodinné prostředí u obou skupin.

Z. Matějček se svými spolupracovníky v dlouhodobé studii prokázal převážně u osob vyrůstajících v dětských domovech větší nespokojenost se svým dosavadním životem oproti kontrolní skupině.<sup>91</sup> K obdobnému závěru dospěla i výzkumná sonda této diplomové práce, a to k takovému, že dospívající ze sociálně znevýhodňujícího prostředí své dětství považují za méně spokojené než dospívající z běžné populace. Tento jev podle mě také indikuje jejich nižší prosociálnost. Domnívám se, že pokud je člověk nespokojený s tak zásadní věcí, odráží se to negativně v jeho sebepojetí a pohledu na ostatní lidi, tedy i v prosociálních postojích.

---

<sup>91</sup> Viz kapitola 6.2 Deprivace a subdeprivace

U tří jedinců mě překvapily agresivní odpovědi, které jsem předem nepředpokládala. Jednalo se vždy o chlapce, ve dvou případech z dětského domova, v jednom ze střediska výchovné péče. Chlapec s největším počtem agresivních odpovědí označil své dětství za nespokojené a uvedl špatný vztah se svou matkou. Chlapci mají zřejmě větší tendenci k agresivnímu chování, a pokud jejich zkušenosti s lidmi, zjm. blízkými lidmi, jsou negativní, jsou tito jedinci podle mého názoru k lidem nedůvěřiví, více ostražití a chrání se před nimi, a tím spíš se u nich mohou objevit agresivní projevy.

Průzkum jednoznačně potvrdil prosociálnost dívek na vyšší úrovni než chlapců. Otázkou ovšem zůstává, zda se liší morální postoje žen a mužů apriori, jak se domnívá Gilliganová, nebo zda je určujícím momentem opožděný vývoj chlapců, kteří dívky svými postoji podle Bulla dostihnou přibližně ve věku sedmnácti let<sup>92</sup>.

Téměř v 15% se lišily odpovědi ze svého úhlu pohledu a z pohledu jiného člověka, přičemž více než dvakrát častěji se vyšší úroveň postojů vyskytla u odpovědí z perspektivy druhého člověka. Tento jev si vysvětluji tím, že respondent věděl, jak by bylo správné se zachovat, ale on by jednal jinak, např. z důvodu svého bezpečí, lenosti či nezájmu. Tuto skutečnost považuji za znepokojující, ale nikoliv za překvapující, pokud dochází k rozdílu mezi jedincovými postoji a jednáním, čemuž jsem se věnovala v teoretické části práce.

Vzhledem k výsledkům průzkumu se domnívám, že pro rozhodnutí pomoci člověku je důležité, jak moc blízký vztah máme k dané osobě, ale zároveň naléhavost situace. Svědčí o tom příběh umírající ženy z dotazníku, které bylo ochotno pomoci více dospívajících než svému propadajícímu kamarádovi. Nejvíce lhostejnosti a agresivity lez vyzorovat v odpovědích v situaci s radou neznámému opilému mladíkovi.

Doufám, že uskutečnění průzkumu a jeho výsledky potvrdily a vhodně doplnily poznatky v teoretické části, a bylo tak dosaženo hlavního cíle diplomové práce - poukázat na významnost rodiny pro vývoj dítěte v oblasti prosociálních postojů.

---

<sup>92</sup> Viz Gilliganová a Bull v kapitole 2.5 Mužská a ženská morálka

## Metodologický závěr

Zvolenou metodou pro výzkumnou sondu je dotazník. Ten je tvořen sedmi krátkými příběhy. Ke každé situaci respondent dokončuje odpovědi za osobu z příběhu a za sebe, a píše k nim zdůvodnění. Přínosem této formy je široký prostor pro variabilitu odpovědí, respondent není ke svým odpovědím nijak naváděn. Nevýhodou v některých případech se ukázalo nepochopení situace, ke které se má dotyčný vyjádřit, k čemuž by nedošlo při rozhovoru tváří v tvář. Možná by se snížil počet nepochopených příkladů a tím chybně zodpovězených položek, kdyby formulace příběhů a zadání byly zvoleny jednodušší – konkrétnější. Při jejich sestavování jsem ale brala ohled na věk respondentů, kteří by již měli být schopni abstrakce. Ke správnému pochopení došlo u většiny dospívajících. Podobný problém nastal u zdůvodňování odpovědí, která byla často dotazovanými odbývána.

U dotazníků, které reagovaly na jinou situaci a kde nebyly uvedeny všechny odpovědi, respektive jejich zdůvodnění, jsem odpověď klasifikovala jako na druhém konvenčním stupni, abych dospěla k co nejmenšímu zkreslení výsledků. Komplikované bylo vyhodnocování pestrých možností odpovědí, i když předem byla vytvořena specifikace jednotlivých úrovní prosociálních postojů (prekonvenční, konvenční a postkonvenční).

Čas potřebný na vyplnění dotazníku byl odhadnut na 20-30 minut, ale vzhledem k náročnosti pochopit příběhy a potřeby poměrně dost psát vyžadoval dotazník od některých respondentů vyvinout značné úsilí a zřejmě z těchto důvodů docházelo k výše popsaným nedostatkům v odpovědích.

Distribuce dotazníků se uskutečnila dvojím způsobem, a to především přes spolupracovníky organizací, jejichž náplní je práce s přiměřeně starými klienty ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Nevýhoda elektronické pošty se ukázala v malé návratnosti dotazníků, její výhoda spočívá v časové nenáročnosti. Při osobním kontaktu je návratnost téměř stoprocentní, odpovědi v nich jsou přesnější, ale jejich sběr je velmi časově náročný.

## Použité zdroje

- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- GILLIGAN, C. *Jiným hlasem*. Praha: Portál, 2001.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotní nakladatelství, 1968.
- MÁROVÁ, Z., MATĚJČEK, Z., RADVANOVÁ, S. *Výchova dětí v neúplné rodině*. Praha: Státní zdravotní nakladatelství, 1975.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 1997.
- OLIVERIUS, R. *Psychologické problémy rodiny a rodinných vztahů*. Praha: SPN, 1989.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.
- PREKOP, J. *Empatie*. Praha: Grada, 2004.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- SPAEMANN, R. *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda, 1995.
- Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS, 2007.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.



Stanfordský vězeňský experiment [online]. [citováno 15.5. 2008]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Stanfordsk%C3%BD\\_v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%BD\\_experiment](http://cs.wikipedia.org/wiki/Stanfordsk%C3%BD_v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%BD_experiment)>

O asistentech [online]. [citováno 5.6. 2008]. Dostupné z: [http://www.novaskola.org/asistent/sites/o\\_asistentech/metodicky\\_pokyn.htm](http://www.novaskola.org/asistent/sites/o_asistentech/metodicky_pokyn.htm)>

Školský zákon online]. [citováno 5.6. 2008]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí [online]. [citováno 5.6. 2008]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1>>

Podpora sociálně-integračních politik a služeb [online]. Mikuš, M. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. [citováno 5.6. 2008]. Dostupné z: <http://epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>>

Dům tří přání [online]. [citováno 27.6. 2008]. Dostupné z: <http://www.dumtriprani.cz/>>

Barevný svět dětí [online]. [citováno 27.6. 2008]. Dostupné z: <http://www.barevnysvetdeti.cz>>

Dětský domov Klánovice [online]. [citováno 27.6. 2008]. Dostupné z: <http://www.sweb.cz/ddklanovice/>>

Dětský domov Litoměřice [online]. [citováno 27.6. 2008]. Dostupné z: <http://web.telecom.cz/ddltn/ddltn.html>>

Středisko výchovné péče Slaný [online]. [citováno 27.6. 2008]. Dostupné z: [http://www.dud.cz/svp\\_slany.html](http://www.dud.cz/svp_slany.html)>

## **Přílohy**

### ***Příloha č. 1***

#### **Azylový dům<sup>93</sup>**

Dům tří přání o.s. je nestátní nezisková organizace, jejímž posláním je zřizování a provoz azylových domů pro děti. Jeho cílem je umožnit dítěti návrat do stabilizovaného rodinného prostředí.

Azylový dům je zařízení rodinného typu pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Je rozdělen na pobytovou a ambulantní část, která je určena ostatním členům rodiny. Pobytovou část tvoří sedm azylových a tři krizová lůžka. Délka pobytu se pohybuje od jednoho dne (krizová lůžka pro děti ztracené, na útěku apod.) do 3 měsíců (azylová lůžka). Podmínkou přijetí dítěte na pobyt je spolupráce s rodinnými příslušníky.

Pomoc je určena především rodinám v přechodné krizi (existenční, vztahové, zdravotní problémy dočasného rázu); rodinám v dlouhodobé krizi (rodiny dysfunkční, sociálně slabé, neúplné či jinak dlouhodobě hendikepované); rodinám s potřebou respitní (odlehčovací) péče - např. pěstounské rodiny s výchovnými problémy dítěte; rodinám s dětmi spadajícími do syndromu CAN - týraným, zneužívaným, zanedbávaným (dětí vystavené domácímu násilí, těžkým konfliktům mezi rodiči, dlouhodobým rozvodovým sporům rodičů, děti rodičů alkoholiků či jinak závislých).

#### **Barevný svět dětí, o.s.<sup>94</sup>**

Cílem této nestátní neziskové organizace je předcházet zbytečnému umístování dětí do ústavů, pomoci dětem rozvíjet sebe sama a podpořit rodinu v těžké životní situaci.

Hlavním projektem je Kámoš, který pomáhá dětem ze sociálně slabého prostředí, u kterých hrozí společenské vyloučení, případně nařízení ústavní výchovy. Děťští klienti

---

<sup>93</sup> <http://www.dumtriprani.cz>

<sup>94</sup> <http://www.barevnysvetdeti.cz>

zařazení do tohoto projektu navíc neprospívají ve škole, mají diagnostikovány poruchy učení nebo chování. Práce s dětmi je individuální a dlouhodobá.

Pojekt Kámoš si klade pro své klienty tyto cíle:

- Najít sebe sama, uvědomit si své možnosti a posílit tak sebedůvěru ve své schopnosti.
- Nalézt motivaci k učení, zlepšit školní výsledky.
- Stabilizovat situaci v rodině, zabránit sociálnímu vyloučení.
- Ukázat kreativní možnosti trávení volného času.

## Dětský domov

Dětský domov podle Pedagogického slovníku<sup>95</sup> je „školské internátní zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Zajišťuje výchovnou, hmotnou a sociální péči mládeži s normálním duševním vývojem, která ze závažných důvodů nemůže být vychovávána ve vlastní rodině a nemůže být osvojena nebo umístěna v jiné formě náhradní rodinné péče. Pečuje o mládež od tří do osmnácti let, ev. do ukončení přípravy na povolání.“

## Dětský domov Klánovice<sup>96</sup>

Jde o domov rodinného typu s kapacitou šedesáti dětí, které jsou rozděleny do šesti výchovných skupin. O každou skupinu se střídavě starají dvě vychovatelky a jedna noční vychovatelka.

Na webových stránkách klánovického dětského domova jsou uvedeny tyto důvody pro umístování dětí: „zanedbávání výchovy, výživy a dalších rodičovských povinností, fyzické a psychické týrání, pohlavní zneužívání.“

---

<sup>95</sup> In J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 2003, s. 41

<sup>96</sup> <http://www.sweb.cz/ddklanovice/>

## Dětský domov Litoměřice<sup>97</sup>

Podobně jako Dětský domov Klánovice je tento dětský domov rodinného typu a o každou skupinu dětí se starají dva stálí pedagogové. Rodinné skupiny jsou tři a každou tvoří osm dětí.

## Středisko výchovné péče Slaný<sup>98</sup>

„Středisko nabízí všestrannou preventivně výchovnou a psychologickou péči dětem, mládeži a jejich rodinám s negativními a sociálně patologickými jevy chování (pokud nejsou důvody pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních), s osobnostními, psychickými a školními problémy. SVP pečuje o klienty zpravidla ve věku od 6 do 19 let, popřípadě do ukončení jejich přípravy na povolání.

Středisko vykonává činnost poradenskou, terapeutickou, výchovně vzdělávací a diagnostickou. Nabízí klientům okamžitou pomoc, radu nebo systematickou péči. Pracuje s rodinami klientů, ale i pedagogickými a sociálními pracovníky.

Základním principem přijetí do střediska a účinnosti výchovného a psychologického působení je svobodné rozhodnutí klienta a rodičů, ochota rodičů či zákonných zástupců ke spolupráci.“

---

<sup>97</sup> <http://web.telecom.cz/ddltm/ddltm.html>

<sup>98</sup> [http://www.dud.cz/svp\\_slany.html](http://www.dud.cz/svp_slany.html)

## ***Příloha č. 2***

### **Ukázky odpovědí z dotazníku s hodnotícími komentáři**

Uvádím zde pro zajímavost rozličné odpovědi dospívajících na jednotlivé situace z dotazníků. Ponechávám jejich původní podobu, tedy s gramatickými chybami a nespisovné a vulgární výrazy.

1. Jsou dva kamarádi, kteří spolu chodí do třídy. Jednomu matematika jde, druhý z ní propadá. Při pololetní písemce chce jeden žák od svého kamaráda během písemky poradit. Pokud by učitel napovídání viděl, potrestá oba o stupeň horší známkou z písemky.

Kamarád by měl říct že mu s ní nepomůže.

Zdůvodnění: protože by z toho měl problém a o známku dolů, měl se to naučit.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Já bych pomohl.

Zdůvodnění: já poradím jemu on může pomoc někdy mě.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (tržní jednání ve vztazích, sledování svých zájmů)*

Já bych se slitoval a poradil mu.

Zdůvodnění: neumím říct NE!

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (společensky uznávané jednání)*

Kamarád by měl každému poradit.

Zdůvodnění: protože se má každému poradit.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni („má se“- společensky uznávané jednání)*

Kamarád by měl poradit jak na to přijde, ale ne říct výsledek.

Zdůvodnění: aby se to aspoň trochu naučil a aby to nebylo učiteli podezřelé.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (nezávislé myšlení na autoritách, úsilí o konsensus)*

Já bych mu určitě poradil kdyby to byl fakt kámoš.

Zdůvodnění: kamarádi si prostě pomáhají a i ten trest bysme přece měli spolu, jsou důležitější věci než blbá známka.

- *altruistický postoj na postkonvenční úrovni (nezištné riskování svých výhod pro druhého, nezávislé myšlení na autoritách na základě vlastního svědomí)*

2. Paní venčící svého psa oslovil evidentně silně podnapilý mladík, který je špinavý, vlivem alkoholu sotva stojí na nohou a je mu stěží rozumět. Paní s psíkem se zeptal, jak se dostane na Petřín. Petřín je nedaleko a cestu na něj paní zná.

Já bych velmi rychle utekl.

Zdůvodnění: abych nenačichl smradem.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Paní by měla odejít a vůbec si ho nevšímat.

Zdůvodnění: protože by jí mohl napadnout a okrást jí nebo jí nějak ublížit.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Paní by měla odpovědět.

Zdůvodnění: mohl by jí něco udělat.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými potřebami)*

Paní by měla zavolat policii.

Zdůvodnění: aby jí neublížil.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými potřebami)*

Paní by měla poradit.

Zdůvodnění: protože je to správný a to že je zchlastanej jak dobytče nemá vliv.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (je to správné - společensky uznávané jednání)*

Paní by měla pokud se mladík slušně zeptal, měla by mu paní odpovédět.

Zdůvodnění: je to slušnost. Každý člověk je jiný a my nemůžeme vědět, co se tomu mladíkovi v životě stalo a proč takhle dopadl.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (je to slušnost - společensky uznávané jednání)*

3. Studentka na jedné střední škole je přesvědčena, že jeho učitel má problémy s alkoholem, do hodin chodí podnapilý a nezvládá řídit vyučování. Nikdo jiný zatím o učitelovu pití neví.<sup>99</sup>

Studentka by měla využít volnějších hodin.

Zdůvodnění: dá se předpokládat, že učitel bude lehce mimo a vyučování bude mnohem pomalejší a poč toho nevyužít.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Studentka by měla držet zoubák.

Zdůvodnění: nic jí do toho není.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Studentka by měla to říct ředitelce školy.

Zdůvodnění: protože aby se nám něco nestalo.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými potřebami)*

Studentka by měla dojít za panem ředitelem a promluvit si s ním o problému.

Zdůvodnění: takovíto člověk nemůže pracovat mezi dětmi.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (vyhledání autority, řízení se společenskými normami)*

Já bych to řekla mámě aby s tím něco udělala.

Zdůvodnění: aby pořádně učil ve třídě.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (jedinec se řídí zaběhnutým pořádkem ve společnosti)*

---

<sup>99</sup> inspirováno Gilligan in Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 123-124

Já bych si s ním o tom třeba promluvil, že to takhle dál nejde, ale nikomu jinému bych o tom neřekl.

Zdůvodnění: kdo ví proč pije, nechtěl bych aby měl další problémy.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (ohled na daného člověka z vlastního rozhodnutí, empatie)*

4. Heinz má smrtelně nemocnou ženu. Lék, který by ji zachránil, je příliš drahý. Peníze jim nikdo nepůjčí a lékárník, který lék vyrobil, odmítá slevit nebo se splátkou počkat. Heinz vyčerpал všechny možnosti. Stojí před otázkou, jestli se vloupat do lékárny a lék pro svoji ženu ukrást.

Já bych se smířil se smrtí.

Zdůvodnění: vykrást lékárnu bych nemohl.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Heinz by měl zmizet.

Zdůvodnění: protože by se nakazili další lidi.

- *lhostejný postoj na konvenční úrovni (jedinec se řídí zájmy společnosti)*

Heinz by měl najít jiný řešení.

Zdůvodnění: loupež je nezákonná.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (jedinec se řídí zaběhnutým pořádkem a právem ve společnosti)*

Heinz by měl udělat cokoliv jiného než se do lékárny vloupat.

Zdůvodnění: protože kdyby ho chytili manželce by už nepomoh.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (ohled na daného člověka z vlastního rozhodnutí, empatie)*

Já bych vloupala bych se tam.

Zdůvodnění: nechtěla bych žít s tím, že sem jí mohla zachránit.

- *altruistický postoj na postkonvenční úrovni (nezištné riskování svých výhod pro druhého, nezávislé myšlení na autoritách na základě vlastního svědomí)*



Já bych do té lékárny asi šla a lék vzala. Pro vylepšení svědomí bych se šla udat na policii.

Zdůvodnění: když mám někoho ráda, záleží mi na něm, tak pro něj udělám cokoliv.

- *altruistický postoj na postkonvenční úrovni (nezištné riskování svých výhod pro druhého, nezávislé myšlení na autoritách na základě vlastního svědomí)*

5. Tomáš si hraje na svém oblíbeném hřišti, kde má plno kamarádů. V jednu chvíli si všimne neznámého chlapce, který si nehraje a hrající děti z povzdálí pozoruje.

Tomáš by měl přizvat chlapce.

Zdůvodnění: mohl by být v jeho situaci.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými zájmy)*

Tomáš by měl jít za rodiči a říct jim to.

Zdůvodnění: nevíte kdo to může být.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (jedinec se řídí zaběhnutým pořádkem a zájmy společnosti)*

Tomáš by měl zajít za chlapcem a zeptat se ho, jestli nechce si s ním jít hrát.

Zdůvodnění: asi je chlapec stydlivější a hůř navazuje kontakty s cizími dětmi a začleňuje se do kolektivu.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (ohled na daného člověka z vlastního rozhodnutí, empatie)*

Já bych za ním šel a popovídal bych si s ním co ho trápí.

Zdůvodnění: protože by mi ho bylo líto.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (ohled na daného člověka z vlastního rozhodnutí, empatie)*

6. Míša je nejlepší ve třídě v českém jazyce. Spolužačka, která z Čj propadá, ji požádala o doučení látky. Ovšem tato spolužačka v loňském roce Míšu jako jedinou ze třídy nepozvala na oslavu svých narozenin.

Míša by měla se na ní vykašlat.

Zdůvodnění: nepozvala ji na narozeniny.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Já bych jí odmítla.

Zdůvodnění: aby věděla jaký to je když je někdo zlej.

- *lhostejný postoj na konvenční úrovni (jedinec se řídí zaběhnutým pořádkem a zájmy společnosti)*

Já bych možná bych ji za nějakou laskavost pomohla.

Zdůvodnění: hodilo by se mi to.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými zájmy)*

Já bych pomohla.

Zdůvodnění: abych si pomohla u učitelek a některých spolužáků.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými zájmy)*

Já bych asi bych ji doučovala, ale na určitou dobu.

Zdůvodnění: nerada bych si ji chtěla zošklivit vůči mě.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými zájmy)*

Míša by měla spolužačku začít doučovat.

Zdůvodnění: když jsou spolužačky měly by si pomáhat.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni („měly by“ - společensky uznávané jednání)*

Míša by měla po případě omluvy ji poradit s látkou Čj.

Zdůvodnění: protože by mohla mít výčitky svědomí kdyby propadla a ona se jí ptala na doučování Čj.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (ohled na daného člověka z vlastního rozhodnutí, empatie)*

Míša by měla latku vysvětlit.

Zdůvodnění: aby nepropadla.

- *prosociální postoj na postkonvenční úrovni (ohled na daného člověka z vlastního rozhodnutí, empatie)*

7. Pan V. se cestou do práce zastavil v nákupním centru, velmi spěchá na poradu. Při příchodu i odchodu viděl na jednom místě osamocené plačící dítě, které se zřejmě ztratilo.<sup>100</sup>

Já bych běžel na poradu.

Zdůvodnění: nerad bych přišel o práci.

- *lhostejný postoj na prekonvenční úrovni (sledování vlastních zájmů bez ohledu na druhého)*

Já bych se také zeptala dítěte, co se stalo a pak bych zašla do obchodu jestli někdo nehledá dítě a pak bych zavolala policii.

Zdůvodnění: co kdyby se to stalo mně? Tak by mi určitě někdo pomohl.

- *prosociální postoj na prekonvenční úrovni (prosociálnost je podmíněna jedincovými zájmy)*

Pan V. by měl zavolat policii.

Zdůvodnění: aby se našli jeho rodiče.

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (společensky uznávané jednání)*

Pan V. by měl jít se ho zeptat kde má maminku a jít s ním dojít na informace.

Zdůvodnění: protože je to malý dítě a nějaká porada počká!

- *prosociální postoj na konvenční úrovni (společensky uznávané jednání)*

---

<sup>100</sup> inspirováno Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 110. Prekop: Empatie, 2004, s. 44

Pan V. by měl jít s dítětem na informace.

Zdůvodnění: nechce aby se dítěti něco stalo.

- *altruistický postoj na postkonvenční úrovni (nezištné riskování svých výhod pro druhého, nezávislé myšlení na autoritách na základě vlastního svědomí)*

Pan V. by měl mu pomoci najít jeho maminku.

Zdůvodnění: aby nebyl smutný a neplakal.

- *altruistický postoj na postkonvenční úrovni (nezištné riskování svých výhod pro druhého, nezávislé myšlení na autoritách na základě vlastního svědomí)*

### *Příloha č. 3*

## DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ POSTOJE DOSPÍVAJÍCÍCH

**Dotazník je určen dívkám a chlapcům ve věku 11-15 let a bude použit výhradně pro účely diplomové práce. Odpovědi jsou anonymní a děkuju za ně.**

Kateřina Špírková, FF UK - pedagogika

**Hodící se podtrhni, nebo uveď vlastní odpověď:**

1. Pohlaví:      a) dívka                                  b) chlapec
2. Věk: \_\_\_\_\_
3. Moje rodina má \_\_\_\_\_ členů, z toho \_\_\_\_\_ dětí.
4. a) Žiju v domácnosti s:

b) Žijí v dětském domově, výchovném ústavu, azylovém domě apod.

5. Kdybys mohl/a něco změnit ve své rodině – jejím fungování, vybral/a by sis (1-3 věci):

6. Svě dětství považuji za:
- Spokojené
- Spíše spokojené
- Ani spokojené ani nespokojené
- Spíše nespokojené
- Nespokojené

**Přečti si prosím pozorně následující příběhy a napiš, co by podle tebe měla udělat osoba, která je v příběhu podtržená, a proč zrovna to. Pak se zamysli, co bys na jejím místě udělal/a ty, a také to zdůvodni.**

1. Jsou dva kamarádi, kteří spolu chodí do třídy. Jednomu matematika jde, druhý z ní propadá. Při pololetní písemce chce tento žák od svého kamaráda během písemky poradit. Pokud by učitel napovídání viděl, potrestá oba o stupeň horší známkou z písemky.<sup>101</sup>

Kamarád by měl \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Paní venčící svého psa oslovil evidentně silně podnapilý mladík, který je špinavý, vlivem alkoholu sotva stojí na nohou a je mu stěží rozumět. Paní s psíkem se zeptal, jak se dostane na Petřín. Petřín je nedaleko a cestu na něj paní zná.

Paní by měla \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>101</sup> inspirováno diplomovou prací Psočkové in Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, 2002, s. 99

3. Studentka na jedné střední škole je přesvědčena, že její učitel má problémy s alkoholem, do hodin chodí podnapilý a nezvládá řídit vyučování. Nikdo jiný zatím o učitelovu pití neví.<sup>102</sup>

Studentka by měla \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Heinz má smrtelně nemocnou ženu. Lék, který by ji zachránil, je příliš drahý. Peníze jim nikdo nepůjčí a lékárník, který lék vyrobil, odmítá slevit nebo se splátkou počkat. Heinz vyčerpal všechny možnosti. Stojí před otázkou, jestli se vloupat do lékárny a lék pro svojí ženu ukrást.<sup>103</sup>

Heinz by měl \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

<sup>102</sup> inspirováno Gilligan in Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 123-124

<sup>103</sup> zkráceno Kohlberg

5. Tomáš si hraje na svém oblíbeném hřišti, kde má plno kamarádů. V jednu chvíli si všimne neznámého chlapce, který si nehraje a hrající děti z povzdálí pozoruje.

Tomáš by měl \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Míša je nejlepší ve třídě v českém jazyce. Spolužačka, která z Čj propadá, ji požádala o doučení látky. Ovšem tato spolužačka v loňském roce Míšu jako jedinou ze třídy nepozvala na oslavu svých narozenin.

Míša by měla \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



7. Pan V. se cestou do práce zastavil v nákupním centru, velmi spěchá na poradu. Při příchodu i odchodu viděl na jednom místě osamocené plačící dítě, které se zřejmě ztratilo.<sup>104</sup>

Pan V. by měl \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já bych \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zdůvodnění: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

<sup>104</sup> inspirováno Heidbrink: Psychologie morálního vývoje, 1997, s. 110. Prekop: Empatie, 2004, s. 44